ALEXANDRE MOURA LIMA NETO

A ERA DIGITAL ALCANÇOU A TODOS?

Uma discussão sobre inclusão e exclusão na educação brasileira em tempos de pandemia

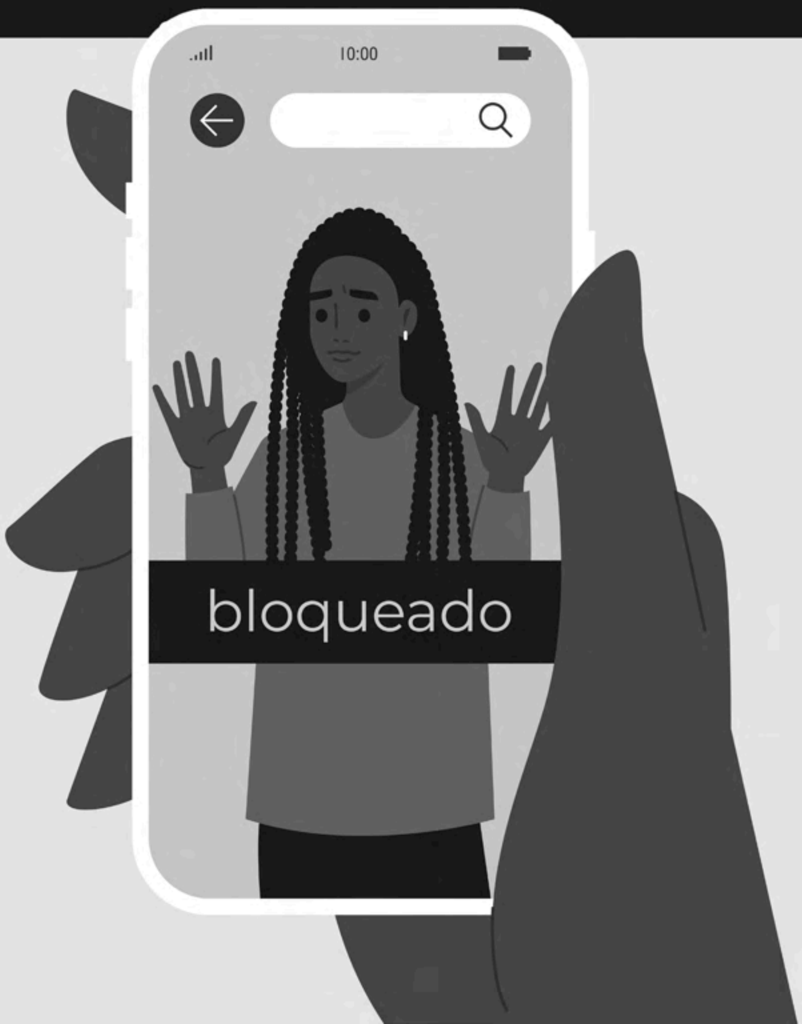


Atena Editora
Ano 2022

ALEXANDRE MOURA LIMA NETO

A ERA DIGITAL ALCANÇOU A TODOS?

Uma discussão sobre inclusão e exclusão na educação brasileira em tempos de pandemia



Atena Editora

Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Gabriel Motomu Teshima
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

A era digital alcançou a todos? Uma discussão sobre inclusão e exclusão na educação brasileira em tempos de pandemia

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Bruno Oliveira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Autores: Alexandre Moura Lima Neto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732 Lima Neto, Alexandre Moura
A era digital alcançou a todos? Uma discussão sobre inclusão e exclusão na educação brasileira em tempos de pandemia / Alexandre Moura Lima Neto. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-604-8
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.048220703

1. Tecnologia educacional. 2. Inclusão digital. 3. Exclusão digital. 4. Covid-19. I. Lima Neto, Alexandre Moura. II. Título.

CDD 371.3944

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Atena Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

“Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARPANET	*Advanced Reserach Projects Network*
Art.	Artigo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CEE/MA	Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNE	Fórum Nacional de Educação
GR	Gabinete da Reitoria
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação.
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar em que medida a tecnologia digital alcançou de fato a sociedade contemporânea na esfera educacional, agregando, assim, discussões acerca da inclusão e exclusão digital da comunidade escolar nos níveis de educação básica e ensino superior, sob o viés de alunos e professores. Considerando a atual conjuntura de pandemia, o sistema educacional do Brasil precisou modificar a modalidade de aulas presenciais para modalidade remota ocasionado pelo distanciamento social, a fim de evitar a infecção pelo novo coronavírus. Desse modo, realizou-se o trabalho, no que tange os procedimentos metodológicos, através de pesquisa bibliográfica, com base em Lévy (1999, 2011), Freire (1967, 1969, 1996), Saviani (2005, 2016, 2018), Dewey (1959), entre outros; e realizou-se uma pesquisa de campo com docentes e discentes da rede pública de ensino, por meio de entrevistas semienterradas. A abordagem utilizada foi a qualitativa, e a pesquisa constituiu-se por natureza básica. Os resultados mostraram que a tecnologia não alcançou ainda a todos, e evidenciou uma sociedade ainda muito excludente. Diferente do que se pensa acerca das sociedades contemporâneas conectadas, a qualidade da internet de muitas famílias brasileiras ainda possui baixa qualidade, interferindo no processo educacional de segmentos sociais com menos prestígios econômicos, sendo essencial repensar políticas públicas que acolham os estudantes da rede de ensino público.

PALAVRAS-CHAVE: Covid-19; Educação; Tecnologias; Inclusão Digital; Exclusão Digital.

ABSTRACT

The objective of this work was to analyze to what extent digital technology has actually reached contemporary society in the educational sphere, thus aggregating discussions about the digital inclusion and exclusion of the school community at the levels of basic education and higher education, under the bias of students and teachers. Considering the current situation of pandemic, the educational system in Brazil needed to change the modality of in-person classes to a remote modality caused by social distancing, in order to avoid infection by the new coronavirus. Thus, the work was carried out, regarding the methodological procedures, through bibliographical research, based on Lévy (1999, 2011), Freire (1967, 1969, 1996), Saviani (2005, 2016, 2018), Dewey (1959), among others; and a field research was carried out with teachers and students from the public school system, through semi-buried interviews. The approach used was qualitative, and the research was basic in nature. The results showed that technology has not yet reached everyone, and evidenced a still very exclusive society. Different from what is thought about contemporary connected societies, the quality of the internet of many Brazilian families is still of low quality, interfering in the educational process of social segments with less economic prestige, and it is essential to rethink public policies that welcome students from the public education network.

KEYWORDS: Covid-19; Education; Technologies; Digital inclusion; Digital Exclusion.

INTRODUÇÃO

A educação é um princípio fundamental, que contribui diretamente no desenvolvimento individual dos sujeitos, assim como numa perspectiva mais abrangente, compreende no progresso do país, atribuindo à humanidade enriquecimento social e cultural. O direito à educação propicia ao cidadão o entendimento que este possui outros direitos, tornando-o conhecedor de que a saúde, a alimentação, a moradia e muitos outros aspectos sociais lhes devem ser assegurados. Indiscutivelmente é um mecanismo de informação e de saberes diversos, conforme já vinha, décadas atrás, pontuando Freire (1967).

Diante da relevância que a educação possui, nas sociedades contemporâneas, como fator de desenvolvimento não apenas individual e pessoal, mas como um elemento essencial às relações humanas e crescimento de uma nação, sobretudo, com o avanço tecnológico e científico, pressupõem-se que esta deva ser concebida como prioridade na agilização de recursos. Todavia, o que se percebe é que, por muitos momentos e épocas diferentes, nestes últimos séculos, a educação vem sendo considerada como um veículo de manutenção de privilégios (TOSCANO, 2010). E com o atual contexto de pandemia, este fato de discrepância no processo de ensino e de aprendizagem ficou evidente entre as diferentes classes sociais.

O ano de 2020 começou com a notícia de um novo vírus na China, em Wuhan, que estava ocasionando surtos de síndrome aguda respiratória, ceifando a vida de muitos asiáticos; e pouco tempo depois, a Europa já estava com altos índices de infectados. Para a sua chegada na América do Sul, não demorou muito tempo. No mês de março, o primeiro caso do novo coronavírus no Brasil ganhou manchete em todos os jornais, e, rapidamente, com menos de um mês, o País já tinha um número significativo de mais de 2.500 pessoas vítimas da doença Covid-19, ocasionada pelo novo coronavírus.

Diante da crise mundial sanitária, o isolamento social foi o procedimento adotado por muitas nações, inclusive aqui no Brasil. Assim sendo, entre outras instituições, as escolas precisaram ser fechadas, visando evitar a disseminação do vírus. Com o fechamento das escolas, que aqui no País funcionam em sua totalidade presencialmente, especialmente as da rede pública de ensino, uma nova forma de assistir e ministrar aulas instalava-se na comunidade acadêmica e escolar: a modalidade remota de ensino, com o uso preponderante de tecnologias.

Este cenário de substituição emergencial das salas presenciais pelas salas virtuais, deixou à margem muitos alunos que não possuem recursos, tais como, celular, *notebook*, computador, *tablet* e rede de internet para uso em suas atividades educacionais. Assim, esse é um dos principais objetivos deste trabalho: investigar se a era digital realmente alcançou a todos, e em que medidas tem acontecido a inclusão digital na comunidade escolar e acadêmica.

Para o alcance dos objetivos propostos, organizou-se como parte inicial uma

pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008), usa como base materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses e outros, agregando estudos de teóricos importantes no âmbito da educação, tecnologia e sociologia. Para maior familiarização e entendimento acerca da temática, partiu-se para uma pesquisa de campo, com professores de alunos da educação básica e professores e alunos do ensino superior, por meio de entrevista semiestruturada.

Cabe aqui destacar que as entrevistas aconteceram na cidade de São Luís, Maranhão, escolhendo-se como fator de inclusão o âmbito da esfera de ensino superior a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), tanto no que concerne ao público docente quanto discente; e na esfera de educação básica os sujeitos fazem parte da esfera municipal de ensino, distribuídos em escolas diversas na comunidade as quais residem. Optou-se por analisar os dados de forma qualitativa, seguindo as colocações de Marconi e Lakatos (2017), de que desta forma o pesquisador consegue interpretar os dados com maior percepção da realidade investigada. A pesquisa constitui-se por objetivos descritivos e exploratórios, e quanto à sua natureza é básica.

Partindo, pois, para a organização deste trabalho, ele foi dividido em três capítulos. O primeiro, intitulado "Cidadania e educação: intrínsecas relações", abrange as abordagens teóricas que descreve a importância deste elemento aos sujeitos diversos, no que concerne ao exercício da cidadania. Para isso, utilizaram-se os pressupostos teóricos de Freire (1967, 1969), Toscano (2010), Marshall (1967), entre outros, fazendo um percurso histórico das primeiras instituições e as que hoje estão em funcionamento no País, com base em Saviani (2005, 2016, 2018), Veiga (1992), perpassando os principais documentos nacionais que organizam a educação no País (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2014, 2015).

O segundo capítulo, intitulado "A era digital: o século XXI e as sociabilidades virtuais", envolve teorias acerca das tecnologias na sociedade moderna e a sua inserção nos ambientes educacionais, utilizando-se o suporte teórico de Lévy (1999, 2011), Castells (2003), Bacich e Moran (2018), dentre outros. Neste capítulo, destacam-se, ainda, as diferenças entre as modalidades de Educação a Distância (EaD), remota e híbrida, que pelo contexto pandêmico foram as formas possíveis de dar continuidade ao processo educacional no País.

O terceiro e último capítulo apresenta a parte analítica da pesquisa, nomeada de "Inclusão ou exclusão digital? Qual a realidade da educação brasileira em face de uma pandemia?". Este tópico descreve e explora as perspectivas de docentes e discentes da educação básica e ensino superior entrevistados neste estudo. Para tanto, o estudo baseou-se nas literaturas atuais de pandemia e educação, tais como as de Joye, Moreira e Rocha (2020), Médici, Tatto e Leão (2020), Carneiro *et al.* (2020), entre outros, buscando relacioná-las às teorias que narram acerca da inclusão e exclusão, a exemplo de autores como Ribeiro (2006), Silveira (2008), Fialho e Novaes (2008), Durkheim (1978).

Os resultados apontaram uma disparidade entre segmentos sociais no tocante ao acesso tecnológico, e cabe aqui ressaltar com qualidade, tanto dos dispositivos digitais como das redes de conexões de internet. Os professores de educação básica destacaram suas dificuldades por parte da inacessibilidade dos alunos à interação nas aulas remotas, por falta de condições financeiras, uma vez que estes sujeitos inseridos em rede pública de ensino pertencem a famílias de baixa renda. E os alunos entrevistados deste mesmo nível de ensino têm vontade de estar estudando, mas expressaram suas angústias e limitações.

Notou-se, ainda, que os professores de nível superior, embora não tenham dificuldades com suas conexões e possuam dispositivos para desenvolver suas aulas, relataram que seus alunos tiveram dificuldades, ocasionando perdas de conteúdo ou interrupções de interação em tempo real, tendo em vista que a aula remota é realizada por plataformas digitais de conversação simultânea. Já os alunos de ensino superior, embora tenham expressado que a interação é muito dinâmica nas aulas em modalidade remota, foram unânimes ao destacar suas dificuldades por parte do uso de tecnologias, em destaque para as falhas da rede de conexão da internet.

Diante do exposto, entende-se que o mundo contemporâneo, que leva muitos a pensar que há uma conectividade até às camadas menos privilegiadas economicamente, é ilusório, pois a mesma internet que funciona para acessar redes sociais não acolhe o aluno que precisa da internet para estudar, limitando-o e excluindo-o de um princípio fundamental: a educação.

METODOLOGIA

A humanidade, dispondo-se de suas habilidades, busca conhecer o mundo e desenvolve conjuntos de ideias que investigam e questionam vários elementos que a rodeiam. Assim sendo, é por meio destes processos de busca de conhecimentos, que são obtidas informações precípuas, inclusive à sua sobrevivência (GIL, 2008). Com base, pois, na necessidade de aquisição de conhecimentos, é que se desenvolve a ciência, importante fator, que embora recentemente venha sendo desprestigiada por autoridades nacionais, ainda assim compreende importante valor para o progresso do País.

A ciência, para Gil (2008), tem como objetivo chegar à verdade dos fatos, sendo estruturada por pesquisas que para Cervo e Bervian (2002), são processos que buscam soluções sérias, com métodos adequados para o problema que enfrenta ou para esclarecimentos de variados pressupostos. Uma pesquisa científica pode ser classificada de diferentes modos e, como pontua Fachin (2006), para que seja assim considerada, torna-se necessário identificar técnicas e articular métodos que possibilitem chegar aos conhecimentos dos fatos.

Nessa acepção, este capítulo descreve os delineamentos da presente pesquisa, detalhando métodos, etapas, instrumentos, sujeitos e *locus*, partindo do que preconiza Fonseca (2002) sobre os procedimentos claros possibilitarem o alcance da investigação, e validar o estudo final proposto pelo pesquisador. Ainda nessa concepção, Córdova (2009) assevera que o método científico é o saber produzido com base no raciocínio lógico, interligado à prática de investigação e observação que envolvem técnicas sistemáticas, fornecendo conhecimentos confiáveis sobre acontecimentos presentes, futuros e/ou hipóteses do passado, propiciando à humanidade intervenções sobre estes.

Nessa acepção, é que se pode ampliar o conhecimento acerca dos elementos que compõem a vida na terra, para capacitar profissionais de diversas áreas, a fim de aprimorar suas habilidades, tornando importante o fortalecimento e prosseguimento de investigações, para respostas aos mais variados questionamentos.

TIPO DE PESQUISA

No tocante a esta presente pesquisa, o primeiro passo para o seu desenvolvimento foi uma revisão bibliográfica, que segundo Marconi e Lakatos (2017), é realizada a partir de levantamentos de materiais já publicados, tais como livros, artigos, teses, entre outros, que servirão como base para a construção da investigação e aperfeiçoamento do tema. Dessa forma, foram utilizados os aparatos teóricos, no que diz respeito às questões de educação e cidadania de Freire (1967, 1969), Chalita (2001), Toscano (2010), Pinsky (2013) e Marshall (1967).

No tocante aos aspectos do percurso da educação brasileira, escolheu-se a

bibliografia de Saviani (2005, 2016, 2018), Veiga (1992), Dewey (1959) e Westbrook (2010), que agregaram conhecimentos primordiais ao estudo, junto às proposições de Brasil (1988, 1990, 1996, 2014, 2015), que se constituem, no cenário nacional, importantes dispositivos legais que orientam a construção do sistema educacional brasileiro. Buscou-se, também, como suporte, a literatura que narra sobre as tecnologias na educação, que é o foco principal da discussão proposta. Para tanto, utilizaram-se os pressupostos de Lévy (1999, 2011), Castells (2003), Kenski (2007), Mercado (2002), Dudeney (2016), Rojo (2013), Moran (2001), dentre outros.

Ainda no que concerne aos aspectos metodológicos, a pesquisa constitui-se também de campo, que Gil (2008, p. 55) assevera que "se caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer". Corroborando a esta definição, Córdova (2009) complementa que este tipo de estudo aproxima o pesquisador da realidade investigada, uma vez que este mantém contato direto com os sujeitos da pesquisa.

Quanto à abordagem, caracteriza-se como qualitativa que, para Marconi e Lakatos (2017), não focam e nem buscam quantificar fatos, mas dimensionar as relações sociais e interpretar comportamentos. Optou-se como instrumentos de coletas de dados entrevistas semiestruturadas, individuais, sendo estes procedimentos definidos por Bauer e Gaskell (2002) como uma forma do pesquisador instigar o participante a discorrer, com liberdade, sobre a problemática.

Delineando ainda a estrutura metodológica, tem-se a partir de Córdova (2009) a existência de três tipos de objetivos de pesquisa: o exploratório, o descritivo e o explicativo. Neste estudo utilizar-se-á o objetivo exploratório que, de acordo com a autora, proporciona maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito, possibilitando a construção de hipóteses. Com vistas à finalização da descrição da metodologia deste estudo, a pesquisa é de natureza básica estratégica, que "[...] objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista" (CÓRDOVA, 2009, p. 35), oportunizando tal construção a partir do conteúdo que outras pesquisas possam ser baseadas.

UNIVERSO DA PESQUISA

Diante do cenário de pandemia, este pesquisador, que aqui escreve, faz parte dos dois lados da educação: atuando como docente, e experienciando, ao mesmo tempo, o universo de discente; ou seja, teve acesso aos dois vieses da educação durante a pandemia, observando tanto do ponto de vista dos alunos, como dos professores, em meio ao contexto de reformulação das aulas, em modalidade a distância.

Notando que os dispositivos eletrônicos, a internet, a modalidade de educação remota e tudo de novo que estava acontecendo havia transformado a vida de muitos

envolvidos na educação, motivou-se à pesquisa em busca de respostas a questionamentos que envolviam, sobretudo, um cenário de inclusão e exclusão digital no âmbito educacional. O trabalho foi organizado a partir de entrevistas semiestruturadas, numa primeira etapa, com cinco professores que atuam na educação básica e cinco que atuam no nível superior, na cidade de São Luís, Maranhão, que estão desenvolvendo suas atividades docentes em modalidade remota, nesta época de afastamento das aulas presenciais.

Considerando que o universo da pesquisa abrange também as concepções dos alunos, entrevistaram-se cinco estudantes do ensino superior e cinco da educação básica. Como já mencionado, o trabalho envolve as discussões de inclusão e exclusão digital, fazendo-se pertinente entender as concepções do alunado, no que se refere ao acesso a esta modalidade, ainda que momentânea de educação, bem como os elementos tecnológicos que a envolvem.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA PESQUISA

Os fatores de inclusão da pesquisa foram: professores que estão atuando em modalidade remota, no sistema público de ensino brasileiro, tanto em nível superior como na educação básica; estudantes do ensino superior de Universidades públicas; e cabe aqui destacar que na cidade da pesquisa existem duas Universidades públicas, sendo escolhida como *locus* a UFMA, tanto para entrevistar os docentes como os discentes; e estudantes da educação básica que fazem parte da rede pública de ensino.

Como critérios de exclusão, a pesquisa não investigou a rede privada em nenhum de seus níveis de ensino, não buscou também estudar a educação infantil e nem o nível de pós-graduação. Tampouco investigou o uso das tecnologias no contexto da EaD, mas, tão somente a modalidade emergencial e remota de ensino adotada no período de pandemia.

COLETA DE DADOS

Diante das orientações sanitárias mundiais, motivadas pela pandemia da Covid-19, as entrevistas não foram coletadas, em sua maioria, de forma presencial. O roteiro com as perguntas foi enviado aos docentes de ensino superior, educação básica e estudantes de nível superior, via *e-mail*, ocorrendo contato direto por meio de aplicativos de mensagens, nos quais foi possível conversar sobre o tema investigado.

A coleta de dados dos alunos de educação básica aconteceu pessoalmente, pois alguns alunos ainda não tinham a idade de 18 anos, sendo necessária a presença dos pais, durante as entrevistas, bem como a autorização destes acerca da participação de seus filhos na pesquisa.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002), é imprescindível que os participantes de

uma pesquisa estejam esclarecidos e cientes dos aspectos relacionados a ela. Sendo assim, todos os entrevistados autorizaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressalta-se, porém, que não serão utilizados nomes dos participantes, a fim de manter a discrição e identidade dos mesmos. Nas análises do *corpus* da pesquisa empregaram-se os seguintes termos: “professor”, para referir-se aos docentes tanto em educação básica como ensino superior; “universitário” para os estudantes em nível superior; e “aluno” para referir-se aos estudantes em nível de educação básica, enumerando-os de acordo com a ordem da fala de cada um.

O roteiro da entrevista destinada aos docentes foi composto por 13 perguntas comuns a todos os níveis de ensino, as quais versaram sobre as perspectivas sobre a modalidade remota de ensino utilizada durante a pandemia, instigando-os a relatar sobre suas dificuldades e entraves nesse contexto. As perguntas foram elaboradas de forma que pudessem deixar os entrevistados livres para explanarem, como quisessem, acerca da problematização.

Já no que diz respeito às perguntas direcionadas aos discentes, foram utilizados roteiros diferentes paras os alunos do ensino superior e os da educação básica, considerando que algumas escolas de educação básica paralisaram, diferente das Universidades, na cidade de São Luís, Maranhão, tendo em vista ser este um público mais autônomo. O roteiro com as perguntas, na íntegra, estará disponível nos apêndices deste estudo.

Vale destacar que, conforme salienta Kerlinger (2005), toda pesquisa tem suas limitações, suas controvérsias; sendo assim, é pertinente destacar que as discussões deste estudo se baseiam em uma amostragem de 20 informantes, e suas respectivas visões acerca da questão investigada.

CIDADANIA E EDUCAÇÃO: INTRÍNSECAS RELAÇÕES

A palavra "cidadania" traz consigo uma carga semântica, que mesmo os menos escolarizados ou informatizados vislumbram uma significação que remete à exigência de direitos e deveres (CHALITA, 2001). No tocante à sua etimologia, tem-se a partir de Houaiss (2009) que cidadania é o estado do cidadão que possui direitos civis e políticos, sendo-lhe garantida a participação ativa em sociedade. Em síntese, entende-se que há, na humanidade, situações de sociabilidades, nomeadas por "cidadania", que se constituem na organização do homem enquanto ser sociável.

Pinsky (2013), na tentativa de conceituar cidadania, discorre que esta é para além de uma definição taxativa; é um percurso histórico que molda as significações, a depender de onde este indivíduo esteja, ou seja, geograficamente, socialmente, e como se comporta individualmente ou no coletivo. Sobre a questão, pontua que ser cidadão na Alemanha, por exemplo, é bem diferente de sê-lo nos Estados Unidos ou Brasil, não apenas pelas regras que regem estes países, mas pelas experiências sociais em cada um destes locais.

Analisar o que é cidadania implica, também, pensar o alcance desta definição nas dimensões de construções dos espaços políticos (BITTAR, 2004), e nessa direção, Marshall (1967) traz que não há um fundamento que determine, de forma específica, quais serão os direitos atribuídos aos sujeitos cidadãos, mas demarca que nas sociedades em que a cidadania é uma instituição em desenvolvimento, há uma perspectiva, um possível ideal.

O conceito de cidadania por Marshall (1967) pressupõe expansões nos níveis civis, políticos e sociais, dentro de uma concepção que as reformulações políticas são impulsionadoras das mudanças de desigualdades e dos aspectos mais negativos, e que sem estas organizações os indivíduos se interligam pelos sistemas sociais, cerceados de direitos primordiais, sendo posicionados em classes, numa sociedade notadamente desigual.

A partir do percurso da humanidade, com base nas literaturas, é possível perceber que cidadania pode ser vista sob vieses diferentes. Carvalho (1996) já vinha narrando, anos atrás, sobre no século XIX a cidadania ser construída sob a perspectiva da cultura política. Assim, cidadão, naquela época, era quem votava, ou seja, aquele sujeito com influência no crescimento Estatal, ou que era recrutado no exército, por exemplo, mesmo que estas construções sociais minimizassem participações de indivíduos à margem do exercício de tais atividades.

Rezende Filho e Câmara Neto (2001) asseveram que não há uma data específica sobre o aparecimento da nomenclatura e das primeiras concepções, mas que sua associação é, sobretudo, relacionada à participação política, sendo, sob esta concepção de organização urbana e social, que as primeiras discussões acerca de cidadania se fixaram. A título de exemplo, numa retrospectiva histórica, tem-se a idade média como época em que a cidadania despontava junto ao processo de formação do feudalismo (PINTO, 2008),

e era vista como restrita à dimensão política.

Houve ainda uma época em que a religiosidade tinha poder social extremamente acentuado, oferecendo proteção e determinando quem poderia ser considerado cidadão ou não, com fortes traços ideológicos espirituais, como lembra Luz (2008, p. 93):

> As relações sociais existentes eram de servidão e de obrigações recíprocas. A principal atividade era a agrícola, realizada em quase toda Europa ocidental e central através de áreas produtivas chamadas de feudos. O clero oferecia proteção espiritual, em razão de que a religiosidade nesse período era extremamente acentuada. A proteção física era oferecida pelos nobres (os guerreiros), que se incumbiam em assumir a atividade militar, considerada de enorme prestígio, juntamente com a religiosa. Por fim, temos os camponeses que trabalhavam para produzir o necessário para a sobrevivência material de todos, constituindo, entretanto, o segmento mais pobre da sociedade feudal.

Conforme o exposto, tem-se, então, uma época marcada pela hierarquia econômica, política e religiosa, que nem sempre seguia essa ordem, na qual o poderio do clero era preponderantemente elemento de controle do social. Segundo Luz (2008), pensar cidadania, na Idade Média, era entender que a religião estava muito além do campo das ideias, compreendia poderes a ponto de designar quem seria cidadão, digno de bênção, de pão e de cargos. E por que pensar em uma definição para cidadania num percurso de épocas tão decrépitas?

Para responder à questão, pensa-se que, atualmente, a definição poderia ser, no mínimo, menos desigual do que fora um dia, mas traçando-se esse comparativo, é perceptível que o desnivelamento de direitos perpetua. Alguns conceitos no cenário global surgem com as transformações ocorridas após a Segunda Guerra, e assim emerge uma preocupação com o bem-estar social, pelo menos é o que publicamente é discursado. Cidadania agora pressupõe liberdade e igualdade a todos os povos.

Perspectivando um modelo social nesta nova acepção, a declaração dos direitos humanos discorre sobre um amontoado de direitos, mas que as lutas constantes de movimentos sociais variados demonstram a não materialização de uma definição exposta nas principais Leis, Convenções e declarações mundiais sobre e para a cidadania.

Seguindo, pois, para noções atuais, Chalita (2001) destaca um fator que não foi tão considerado em outras épocas, que é a educação, visto que evidenciaram-se muito mais as questões políticas e religiosas. A autora ressalta que o ser humano não nasce preparado para estar em sociedade, mas para isto, prepara-se. Nesta acepção, na contemporaneidade, o fator educação constitui-se componente essencial às práticas de cidadanias.

> O ser humano é social, mas não nasce preparado para viver em sociedade. O papel dos pais, na primeira infância é o de conter os ímpetos desmedidos do pequeno: não comer em demasia, não gritar, não usar de violência contra o que quer que seja, ensinar a respeitar e a preservar a si mesmo em primeiro

> lugar, para entender o que significa respeitar os demais. A educação é um processo lento de lapidação de uma pedra bruta de inestimável valor, que precisa ter um grande número de facetas polidas que façam brilhar, que realcem sua beleza intrínseca (CHALITA, 2001, p. 119).

Torna-se pertinente destacar que a educação é percebida, hoje, enquanto aspecto precípuo para sentir-se cidadão. Um princípio básico para a vida em comunidade, que como destaca a autora supracitada, permite a convivência pacífica e harmônica. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que já não é mais a espiritualidade que determina o cidadão, como na idade média, que não são mais os cargos políticos e a liberdade de voto que colocam ou tiram do homem e da mulher seus postos de cidadãos, mas a própria vocação ontológica, em ser mais, que o torna cidadão (FREIRE, 1969).

A inter-relação de cidadania e educação pode ser concebida, em um dos seus princípios básicos, nas palavras de Freire (1969), pela necessidade do homem não apenas estar no mundo, mas dele fazer parte, atuando como protagonista, e neste caso, o autor propõe que pela educação é possível buscar esta aptidão em ser mais, provocar mudanças. Refletindo-se acerca do exposto, é notório que as portas de restaurantes elegantes, por exemplo, não se abram para o homem sem trajes finos, da mesma forma que se abre para o homem com terno, assim como as palavras bem articuladas não soam de forma igual, em determinado contexto, em comparação às ditas, na informalidade.

Concordando com a questão, Toscano (2010) ressalta que a sociedade moderna toma consciência cada vez maior de que a educação é fator de desenvolvimento e progresso, e destaca ainda que:

> Não é por coincidência que todas as nações contemporâneas veem na educação um dos alicerces fundamentais de seu corpo social, ao lado da base econômica e disputando com esta as honras de posição-chave na infraestrutura da sociedade, responsáveis, ambas, pela funcionalidade plena de todas as outras instituições que a ela se superpõe (TOSCANO, 2010, p. 33).

Antes, porém, é imprescindível que se discutam questionamentos primordiais que movem a existência humana e a sua formação para a cidadania: para quê e por que se vive? Educação para quê? Longe de se instigar uma crise existencialista, é importante que se diga que, há décadas, as teorias freireanas já vinham tentando mostrar que este bem, qual seja, a educação, deveria ser comum a todos. Destarte, Freire (1967, p. 9) acentua que “O movimento de educação foi uma das várias formas de mobilização adotadas no Brasil. Desde a crescente participação popular, através do voto”.

Assim, a convivência humana só é possibilitada à medida que os indivíduos se respeitam e se conduzem em práticas, de acordo com elas (TOSCANO, 2010); entretanto, é preciso pontuar que para além do consenso entre os sujeitos está a posição, e aqui, individualizada, que este sujeito ocupa, haja vista as tarefas sociais serem determinantes e

em graus distintos de prestígios sociais.

Nesse sentido, as relações com o mundo e com os outros desempenham relações de poder substanciais, no processo de transformações dos posicionamentos sociais e, neste ponto, a educação é fator preponderante. Tem sido assim, especialmente para o jovem socialmente desprivilegiado, que busca na escola uma chance de mudar a própria vida, assim como para o indivíduo que passou metade de sua existência sem estudar, mas que, mesmo tardiamente, vislumbra nesta a oportunidade de mudar, ainda que no auge da idade. Tem sido assim, a realidade do pai e mãe de família que apostam todas as economias nos estudos dos filhos. É a educação assumindo papel de ponto de partida, para exercício digno da cidadania.

Tal tomada de consciência foi demarcada por Freire (1969), como compreender a “incompleticidade” humana, o que o autor entendeu como tomar consciência que nada está feito e acabado, que não há ninguém completo. Nessa direção, discorre ainda:

> O ponto de partida dessa busca está no próprio homem. Mas como não há homem sem mundo, o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo, isto é, no homem em suas relações com o mundo e com os outros. No homem em seu aqui e seu agora. Não se pode compreender a busca fora desse intercâmbio homem-mundo. Ninguém vai mais além, a não ser partindo daqui. A própria “intencionalidade transcendental”, que implica na consciência do além limite. Só se explica na medida em que, para o homem, seu contexto, seu aqui e agora, não sejam círculos fechados em que se encontre. Mas para superá-los, é necessário que esteja neles e deles seja consciente (FREIRE, 1969, p. 126).

Diante da colocação do autor, compreende-se que a educação é um elemento de organização social, de cidadania; é também um aspecto que supera condições de atraso e oportuniza condições de novas possibilidades. Uma concepção crítica, acerca da temática, é exposta por Sobral (2000), sendo de extrema relevância refletir sobre a ideia de educação num campo de competitividade, que se relaciona ao progresso científico e tecnológico, colocando no topo os que mais oportunidades possuem, para lá estarem.

E neste contexto, entra em cena a escola, que, ao longo da história, tem contribuído para a formação do ser humano. Embora algumas concepções de educação não tenham contemplado, por questões também ideológicas, o homem enquanto ser crítico e consciente de seu papel na sociedade. Entende-se que a escola tem por função socializar o saber sistematizado, para exercer a cidadania e o trabalho, no contexto de uma sociedade complexa, enquanto se realizam como pessoas (FREIRE, 1969). Entretanto, não se pode conceber a escola como veículo disseminador de um “saber” padronizado, uma vez que sociedades, culturas e costumes diferentes exigem conhecimentos diversos.

Dessa forma, com o advento da globalização e dos avanços tecnológicos, principalmente os da comunicação e da informação, ocorridos nos últimos anos, a escola

tem cada vez mais assumido sua função de inserir o cidadão no mundo do trabalho. Suas atividades têm sido redirecionadas, e assumem hoje, também, o preparo de mão de obra qualificada e especializada. Entender que essa relação é decorrente das exigências dos momentos históricos pelos quais a humanidade tem passado é fundamental para que a função social da escola seja constantemente reformulada.

Na perspectiva, pois, da formação do cidadão, a função da escola é a instrumentalização dos sujeitos, para exercício dos direitos e deveres, de forma consciente e crítica: participativa. Cabe então, a esta, a democratização de saberes, historicamente construídos pela humanidade, de modo qualitativo e, principalmente, inclusivo.

Considerando-se, então, que a função da escola tem se modificado com o passar dos anos, pois, antes era necessário educar, instruir e socializar, faz-se necessário ampliar essa educação, moderando sua instrução, socializando informações e conhecimentos. Desde os princípios da educação, a função do educador é maior, pois é preciso pensar na inserção do educando e na sua inclusão na sociedade pós-moderna, notadamente conhecida como “Sociedade do Conhecimento”. Para prosseguir mais profundamente às questões em destaque, partir-se-á para um histórico da educação brasileira dos dias atuais, a fim de melhor discorrer sobre como, embora a educação seja, em muitos aspectos, fator preponderante, foi e tem sido objeto apenas de anseios para alguns.

O PROCESSO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS NACIONAIS

Falar em educação e seu desenvolvimento de formação no cenário brasileiro demanda buscar, historicamente, o percurso desse processo, a fim de compreender alguns elementos que permearam o dinamismo das instituições de educação no País. O marco das organizações educacionais no Brasil foram os jesuítas (SAVIANI, 2018). Nesta época, a educação compreendia uma perspectiva voltada à catequese e à instrução indígena, enquanto para a elite da época outro tipo de educação era oferecido (VEIGA, 1992).

Aos mais privilegiados socialmente, Saviani (2018) discorre que era oferecido o modelo conhecido como “*Ratio Studiorum*”, que trazido da Europa, era a concepção de educação elitista, utilizada no Brasil aos filhos dos colonos, com abordagens mais humanistas e de cultura enciclopédica, um mesclado de educação filosófica e tradição religiosa, ou seja, uma pedagogia tradicional, firmada em dogmas e pensamento anticrítico.

Sobre esse formato educacional, Veiga (1992, p. 41) dispõe:

> As aulas eram ministradas de forma expositiva. Os alunos prestavam contas de suas lições oralmente, corrigiam os exercícios e repetiam o que já fora exposto pelo professor. No preparo das aulas, os mestres dedicavam especial atenção ao método ou às formas, compreendendo: verificação do estudo

> empreendido, correção, repetição, explicação ou prelação, interrogação, ditado. O conteúdo desenvolvido abrangia tanto a matéria da última aula quanto da nova. O desafio que estimulava a competição era considerado instrumento didático da aula. A disputa, outro recurso metodológico, era visto como uma defesa de tese.

Os jesuítas traçavam uma educação com características de memorização, livresca, verbalista e repetitiva, baseada em aprendizagens por recompensas e prêmios, instigando os aprendizes às competições. Foram estes educadores os responsáveis, também, em expandir um saber discriminatório e preconceituoso (ESCOBAR, 2020), centrado em formar a elite da época dentro de um sistema desigual, em relação às classes populares. É interessante notar que, nesse recorte, que remonta aos séculos XVI e XVII, início da chegada dos portugueses ao Brasil, algumas práticas se assemelham tanto com a atualidade, como repetição, aulas com avaliações de conteúdos de forma superficial, e em muitos casos sem criticidades, uma similaridade da educação como objeto de privilégio a grupos pequenos, ou discrepância da qualidade do ensino, o que reflexivamente perpetua a questão: a educação brasileira teria estagnado?

Segundo Escobar (2020), historicamente as características desta forma de ensino, lideradas pelos jesuítas, mostraram ser mais voltadas aos interesses mercantis do que aos preceitos educativos. O autor afirma que as incumbências que visavam favorecer economicamente Portugal eram relacionadas ao estímulo de acumulação de bens e ascensão progressiva da burguesia, sendo assim, "[...] o ato educativo torna-se, então, conectado à esfera produtiva e ao próprio processo de desenvolvimento das relações econômicas [...] no sistema geral de exploração mercantil colonial dos tempos modernos". (ESCOBAR, 2020, p. 183).

Dessa forma, como observado, é progressivamente que as questões educacionais vão sendo inseridas em sociedade com objetivos distintos, a depender do público a ser educado. Assim, para Saviani (2018), a predominação da educação com a política era voltada à classe elitista com acessos para crescimentos capitalistas, e educação com base em catequese era a opção dos povos locais, mas em ambas as formas de ensino predominavam modelos de anticriticidade, com conteúdo sem representar conhecimentos de crescimentos individual e pessoal (ESCOBAR, 2020).

As relações políticas da época resultaram na expulsão dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal, que acreditava em outras possibilidades de crescimento econômico (RIBEIRO, 1989). Assim, as novas organizações, segundo afirma Saviani (2005), no campo educacional foram reformuladas, entre estas a supressão do ensino religioso, assumindo-se a laicidade, inserindo disciplinas científicas nos currículos escolares. Neste novo modelo educacional, Marquês de Pombal visava:

> [...] preservar e garantir a educação da classe hegemônica representada pela nobreza, oriunda da metrópole Lisboeta e da burguesia nacional ascendente. As aspirações destas classes, no terreno pedagógico, manifestaram-se através das seguintes medidas: criação da Imprensa Régia, Biblioteca Pública (1810), Jardim Botânico Nacional, incentivo à criação de jornais (Gazeta do Rio). São criadas na Bahia os cursos de Economia (1808), Agricultura (1812), Química (1817), abrangendo a Química Industrial, Geologia e Mineralogia. Estes cursos representam a inauguração do nível superior de ensino no Brasil (ESCOBAR, 2020, p. 187).

Posterior a este processo, como aponta Romanelli (1991), a educação apresentava-se num movimento mundial, após um contexto histórico de países que se libertaram de monarquias ou regimes autoritários. Assim, a educação em países como a França e Inglaterra, priorizaram, sobretudo, o ensino voltado aos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, demandando mão de obra. Nesta acepção, a escola se constituía enquanto fábrica de operários nessa conjuntura de ascensão econômica (MANCINI, 1956). Uma época em que a educação era instrumento de crescimento econômico, pensado num social desigual, não por que esta poderia ser uma forma de melhor construção de cidadania para o aluno, mas porque o capital se fazia fortemente influenciador entre os países em desenvolvimento (SAVIANI, 2005).

É importante destacar o panorama mundial, porque aqui no Brasil, estes ideais também serviram de modelo, tendo em vista que a expansão nacional exigia substancial contribuição, oriunda da educação tecnicista, e como salienta Mancini (1956), competia à instituição escolar atender à demanda que o setor operário pleiteava. Sendo assim, as desigualdades educacionais eram notoriamente um elemento social percebido. Saviani (2018) afirma que, por questões não muito diferentes das atuais, uma camada teve acesso, com maior qualidade, enquanto a outra não tem.

Todavia, a partir de 1974, segundo Veiga (1992), começam a surgir estudos criticando esta forma de educação enquanto preparação para o ofício; muitos destes movimentos, apesar de entenderem a educação como elemento social, defendiam a necessidade de mudança dessa proposta pedagógica que, numa escala estratosférica, colocavam alguns alunos, em geral de esfera social desprivilegiada, à margem de direitos essenciais à sobrevivência.

Nesta conjuntura, foi em meados do século XX que os ideais de John Dewey surgiram em cenário mundial, disseminando a educação progressista, discorrendo sobre a construção da democracia americana, crendo que pela educação isto seria possível. Em seus ideais, expunha que o ensino deveria ser centrado no aluno, tendo o professor como um orientador. Esse autor acreditava que a educação poderia ser um instrumento de autonomia, para uma convivência harmoniosa em sociedade. Sendo as crianças o ponto de partida, que aprendem de forma ativa, contrapondo-se à educação tradicional da época (DEWEY, 1959).

Segundo Westbrook (2010), as proposições de Dewey destacavam que a criança não chega à escola como uma lousa branca, na qual o professor poderia escrever aquilo que desejasse, sobre civilização, sociedade e fatores humanísticos, mas que o aluno já chega intensamente ativo, devendo, apenas, ser orientado. Nesta concepção, "[...] uma educação eficaz requer que o educador explore as tendências e os interesses para orientar o educando até o ápice, em todas as matérias, sejam elas científicas, históricas ou artísticas". (WESTBROOK, 2010, p.17).

Chama-se atenção para a época na qual estas ideias se faziam presentes, descrevendo como poderiam tornar mais eficazes os processos educacionais, e hoje, no século XXI, segue-se falando sobre como a prática docente é primordial nos resultados de escolarização. Nesta perspectiva, no tocante ao trabalho ora apresentado, a questão ainda que narra sobre a tecnologia e seus aspectos inclusivos e exclusivos, a forma como os professores desempenham suas atividades, foi um fator que influenciou fortemente na persistência dos alunos nas salas de aulas, em modalidade remota, que será tratado no quinto capítulo deste estudo.

Voltando-se às proposições de Dewey (1959), este defendia que a experiência preparava o aluno para a sociedade, e, tal concepção, repercutiu também aqui no Brasil, num momento em que muitas transformações na esfera educacional aconteciam impulsionadas pelo modelo socioeconômico. Para Ribeiro (1989), nesta época foi criado o Ministério da Educação (MEC), e realizaram-se diversos congressos e conferências que discutiam a educação e seus novos direcionamentos, bem como o predomínio de novas ideias, como descreve (FREITAG, 1979 *apud* VEIGA, 1992, p. 52):

> Começa a delinear-se, no fim do período, uma nova polarização: de um lado os setores populares, representados até certo ponto, pelo Estado, e por alguns intelectuais da classe média; e de outro, um amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias.

Era o início de movimentos dos educadores que já despontavam interesse em mudança no setor, e traz Saviani (2018), que alguns veículos de comunicação e informação da época, com movimentos de professores, desencadearam em 1959 uma campanha em defesa da escola pública. E passado os anos, em 1960, a sociedade brasileira já perpassara por inúmeras transformações, a partir de seus desenvolvimentos urbanos e ascensão das indústrias e relações de trabalho no campo (RIBEIRO, 2003).

A década de 60, para a educação brasileira, é marcada por transformações significativas (SAVIANI, 2018). Com a queda do Estado Novo até a Revolução de 1964, entre os principais destaques surgiram a Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), o Conselho Federal de Educação (CFE). A época foi notoriamente acentuada por movimentos em defesa da escola, da instituição de ensino de

alfabetização e de ensino superior.

Posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, numa busca de redemocratização do país, são destacadas questões essenciais, relacionadas à educação, evidenciando-a enquanto direito social, narrando sobre a importância de políticas educacionais. Em seu capítulo terceiro, arts. 205 e 206 a constituição nacional especifica:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
>
> VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII - Garantia de padrão de qualidade;
>
> VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, n. p.).

O período seguinte a 1988 inicia um processo de ampliação do acesso à educação, com orientações mais específicas, Decretos e Leis que fortalecem a disponibilidade desta, como direito comum a todos, chegando aos anos 90 com a universalização do ensino fundamental, o que se torna um ponto de partida para os outros níveis da educação básica e do ensino superior, que propiciou a busca por melhorias, nestas etapas de ensino, ao longo dos anos (OLIVEIRA, 2007).

É de primordial importância que se destaque a revolução científica e tecnológica, que envolveu o campo da educação, no início da segunda metade de século XX, (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2018), quando neste espaço de tempo surgem a microeletrônica, cibernética, engenharia e robótica, que atraem novas concepções de educação tecnológica, sendo este o início das ferramentas digitais, no setor da educação, que será explanado, de forma aprofundada, na discussão deste trabalho mais à frente. Assim, a tecnologia, indiscutivelmente, instaura uma nova cultura no movimento educacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2018).

Para continuar a descrição da formação da educação brasileira e seu delinear, entendeu-se pertinente discorrer acerca dos principais documentos oficiais nacionais, que organizam e têm reorganizado as políticas educacionais. Destarte, de forma cronológica, descreve-se sobre como aconteceu, a partir de 1988, até os dias atuais, observados a seguir.

A LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL E OS DOCUMENTOS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Segundo Cury (2005), a educação é um bem público, e são muitos os documentos, inclusive de caráter internacional, legitimados pela Organização das Nações Unidas (ONU), que tratam da garantia de tal bem a todos os cidadãos. Nesse sentido, tem-se a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a conferência em Jomtien (1990), também conhecida como "Declaração Mundial de Educação para Todos", e a Declaração de Salamanca de (1994), que dispõe acerca da Educação Especial. Os documentos que narram sobre as orientações e reformulações da educação representam os esforços mundiais, sobretudo, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no sentido da universalização de garantias fundamentais, para que se tenha igualdade de ensino a todos. Nessa acepção, o autor complementa:

> São inegáveis os esforços levados adiante pela UNESCO no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países. Tanto é assim que, nas suas disposições transitórias, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei 9.394/96) incorpora, no art. 87 § 1º., a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (CURY, 2005, p. 5).

Nesse sentido, um dos elementos mais importantes, norteadores da atualidade, quando se fala em educação brasileira, é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, cabendo destacar, que será disposta nesta seção, de forma mais detalhada, pela importância das orientações que esta representa para as instituições nacionais. Nesse seguimento, Bittar, Oliveira e Morosini (2008, p. 12) evidenciam:

> Após os anos de ditadura militar (1964-1984), o Brasil elegeu seu primeiro Congresso Constituinte e aprovou a nova Constituição, em 1988. Esta Constituição, por sua vez, consolida a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (art. 207) e estabeleceu, também, parâmetros para a elaboração de uma nova LDB. Somente após oito anos de intenso debate, em um ambiente de reconstrução democrática, a nova LDB foi aprovada (Lei nº 9.394/1996). [...] Nesse contexto, criou os chamados cursos sequenciais e os centros universitários; instituiu a figura das universidades especializadas por campo do saber; implantou Centros de Educação Tecnológica; substituiu o vestibular por processos seletivos; acabou com os currículos mínimos

> e flexibilizou os currículos; criou os cursos de tecnologia e os institutos superiores de educação, entre outras alterações.

A LDB, muito mais do que um dispositivo que direciona a educação brasileira, é um ordenamento jurídico que marca a importância de estruturar o sistema nacional, reconhecendo, de certo modo, que um dos elementos essenciais para o exercício de cidadania e de progresso do País é legitimar a educação e entendê-la como necessária aos sujeitos em sociedade (SAVIANI, 2016).

Ainda no que diz respeito a este importante dispositivo que regulamenta e organiza o sistema educacional brasileiro, é essencial evidenciar que, segundo descreve Toscano (2010), a LDB confirma o papel ordenador do Estado, pelo menos em alguns governos mais que outros, assim como ratifica, também, o controle e fiscalização; e sob um segundo prisma, trata a escola como instituição responsável na formação de novos cidadãos, não apenas enquanto sujeitos de deveres, mas também de direitos.

Considerando tal panorama, a LDB apresenta impactos na forma como direciona o processo de ensino e de aprendizagem, e o fortalece (TOSCANO, 2010), cujo pressuposto diz respeito à flexibilização dos currículos, adequando-os à realidade do aluno, à criação de sistema de avaliação das instituições de ensino, à preocupação com a educação a distância e ao Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como à educação do campo e quilombola, coadunando-se a outros documentos nacionais que organizam a educação no País.

Com a promulgação da LDB, nasceu a necessidade de elaboração de um plano nacional que pudesse definir claramente os objetivos a serem alcançados, e entra, então, no cenário dos relevantes documentos da educação brasileira, o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014), que já era previsto na LDB, conforme evidencia Toscano (2010, p. 238): “[...] a formulação do plano durante o ano de 1997 suscitou acaloradas discussões no congresso. Os partidos de oposição chamaram o debate para o terreno político-ideológico[...]”. Nesses passos incipientes de criação de um plano educacional nacional, ainda não fora possível um delineamento claro acerca das políticas educativas.

Houve, no ano de 2001, novas reformulações, mas em vigência, tem-se hoje o PNE, com atualizações em 2014, pela Lei nº 13.006 (BRASIL, 2014), que busca contribuir com a qualidade de educação no País, visando o alcance de metas, sendo reelaborados a cada 10 anos. O PNE é uma exigência constitucional, disposto no art. n° 214 da CF/88, e entre outras coisas dispõe sobre erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, formação para o trabalho e para a cidadania, focalizando valores morais e éticos, promoção humanística, científica, cultural, entre outros (BRASIL, 2014).

O atual PNE possui 10 diretrizes, ou seja, o que é preciso percorrer no que se refere à educação, em um total de 20 metas, dispondo sobre o que se deve alcançar, e mais de 200 estratégias, que tratam acerca de como estas devem ser realizadas no sentido

de alcance de cada meta. Este plano apresenta 04 (quatro) instâncias que irão avaliar e monitorar o desempenho do plano: o MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Fórum Nacional de Educação (FNE) e o Conselho de Educação no Senado e no Congresso (BRASIL, 2015).

Outro importante documento orientador do sistema educacional, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em Brasil (1997), criados no final da década de 1990, serviam como modelo para os Estados e Municípios, reforçando a relevância de que cada instituição estruture seus próprios currículos "[...] compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores". (BRASIL, 1997, p. 7). Nesse sentido, os conteúdos e as formas mais eficazes de elaboração dos projetos educacionais abrangem os atores da esfera escolar, ou seja, a equipe de trabalho que pertence a uma determinada instituição. Embora desatualizados, considerando sua criação em 1997, os PCNs objetivam orientar as construções de currículos na esfera estadual e municipal.

Outro documento de primordial relevância são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em Brasil (2013), que são obrigatórias, tanto no sistema público como privado, e tratam da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos currículos das escolas. As DCNs são de atribuições federais, sendo exercidas pelo CNE, que coadunando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegura a participação da sociedade no aprimoramento da educação nacional (BRASIL, 2013).

Seguindo este dispositivo, desde os primeiros passos, ainda na CF/88, já era sabido que o País teria uma base comum curricular e, anos depois, a LDB a ratificou, sendo atualmente regulamentada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em Brasil (2017), que é um documento de caráter normativo que determina um agrupamento de conhecimentos primordiais, a todos os alunos em suas etapas de ensino; assegura direitos, conforme preconiza o PNE (BATISTA, 2018).

Em tese, a base deveria ter um conteúdo mínimo de acesso, a todos os estudantes, mas como vêm criticando alguns autores, entre estes Neira (2018), sua formulação se compreende em extensas orientações, num cenário muito diversificado, como é o Brasil. Neste sentido, ensinar aspectos culturais, por exemplo, não seria possível com a mesma base para o aluno do Sul e para o aluno do Nordeste. Para tanto, em nível Estadual e Municipal, entram em vigor as DCNs, que observam tais especificidades locais. Ainda com as severas críticas que vêm passando a BNCC, que foi construída coletivamente, sua recente alteração em 2017 é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, e visam uma formação humana e integral, que contribua para uma sociedade justa, inclusiva e democrática (BRASIL, 2017).

Diante do exposto acerca dos documentos que regulamentam, orientam e organizam a educação brasileira, é importante que se destaque a harmonização, pelo menos em

tese, com o que a UNESCO (2012) propôs no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELLORS *et al*., 1999), evidenciando os quatro pilares da Educação. Sendo o primeiro deste “aprender a conhecer”, que se preocupa não apenas no que se refere ao acesso aos códigos gráficos, mas instrumentos de conhecimentos, tais como conceitos, interpretações e referências das ciências e dos elementos que fazem parte da contemporaneidade, tornando-se essenciais à construção social, e não apenas para uma aprendizagem da letra sobre o papel.

O segundo pilar, destacado no relatório da Comissão Internacional sobre Educação é “aprender a fazer”, que se interliga aos aspectos de formação profissional, relacionado em como fazer o aluno colocar em prática toda a teoria disposta na esfera escolar, e como estes serão adaptados aos futuros espaços de trabalho. Este ponto assemelha-se aos pensamentos de Dewey, expressados por Westbrook (2010), quando este destaca que as pessoas se realizam, enquanto cidadãos, utilizando seus talentos peculiares, contribuindo com o bem-estar daqueles com quem convive, “[...] razão pela qual a função principal da educação em toda sociedade é a de ajudar as crianças a desenvolver um ‘caráter’, conjunto de hábitos e virtudes que lhes permitam realizar-se, plenamente, desta forma” (UNESCO, 2012, p. 19-20).

As questões do “aprender a fazer”, UNESCO (2012) são frutos de colocações que vêm, ao longo de anos, e por diferentes autores, ratificando a relevância da autonomia dos estudantes, no que tange à construção da independência destes indivíduos. Nessa direção, Freire (1967) demarca que a educação é, entre muitas coisas, uma forma de criar homens livres, com pensamentos democráticos, desde que estes tenham acesso às instruções pedagógicas, num conceito dinâmico que os ensine a como fazer. O autor afirma que este processo só pode efetivar-se em um contexto crítico, no contexto das relações discentes e docentes.

No que se refere ao princípio que narra sobre o “aprender a viver juntos aprender a viver juntos, a viver com os outros", o terceiro pilar, representa um grande desafio da educação na atualidade, segundo a UNESCO (2012), pois remete à diversidade da espécie humana e de todos os elementos que envolvem as diferenças. Sob este aspecto, a Educação Especial vem sendo discutida, apoiando que todas as pessoas com especificidades educacionais podem estar em sala de aula comum, como dispõe (BRASIL, 2015, n. p.), nos termos dos direitos à educação:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
>
> Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência,

> colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.
>
> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
>
> I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
>
> II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
>
> III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

A Educação Especial é um importante parâmetro nessa diversidade do pilar de "aprender a conviver com os outros". Todavia, a diversidade do alunado não concerne apenas às deficiências, mas às etnias e às experiências sociais, em contextos de classes sociais diversas, que trazem à sala de aula um desafio na perspectiva docente de lidar com o processo de ensino e de aprendizagem, bem como o alcance deste a todos, de forma igualitária (UNESCO, 2012).

No que concerne ao princípio "aprender a ser", o relatório salienta que não é sobre o individual, sobre o "eu", mas a respeito do que é aprender a ser diante do outro, de uma sociedade desigual, hostil e segregadora. Nesta direção, Freire (1996) ratifica que esta é uma questão que demanda que o professor seja mais que um mero transferidor de conteúdo, num sistema mecânico no qual não se oportuniza ao aluno tornar-se um sujeito crítico. Este "aprender a ser" só será possível a partir do professor, enquanto agente que problematiza o futuro, que realiza a ruptura com a natureza humana e social, permitindo aos aprendizes que se constituam no mundo.

A ERA DIGITAL: O SÉCULO XXI E AS SOCIABILIDADES VIRTUAIS

É possível perceber, atualmente, diversos aspectos positivos, no que diz respeito às invenções tecnológicas. Inúmeras criações contribuem significativamente às relações sociais. Por exemplo, tem-se, hoje, aparelhos da área da medicina, originados com a corrida ao espaço entre Estados Unidos e Rússia, bem como as válvulas dos corações artificiais que foram inventadas através de combustível de foguetes, além de muitos dos elementos utilizados na odontologia, entre outros. É notória a magnificência das tecnologias existentes dentro de casa, usadas no dia a dia, desde o mais avançado forno elétrico até o simples espremedor de frutas.

Nessa direção, observa-se que à medida que a ciência evolui, as criações humanas também progridem, modificando a sociedade, de acordo com a época. Houve um tempo em que a energia elétrica foi a invenção mais celebrada, assim como o telefone, que permitiu a comunicação, grandes avanços, pontuando-se o *frenesi* que a onda do rádio trouxe até a chegada da televisão.

E quem de forma atuante viveu nos anos 80, pode ser capaz de lembrar da inserção dos computadores no Brasil, num cenário de incertezas e curiosidades. A chegada das máquinas era comparada à ficção científica; o ambiente gelado, no qual eram instalados os computadores, assim como o tamanho e os estranhos ruídos que estes faziam, traziam à sociedade da época, além de um clima cinematográfico, um complexo de concepções de que seria um passo próximo da substituição humana pelas máquinas, em tarefas de cálculos, memórias e até de atividades de pensar e decidir (JORNAL HOJE, 1981).

De acordo com Lévy (1999), toda novidade tecnológica carrega consigo traços de curiosidades e certa insegurança às sociedades, no contexto de suas respectivas épocas. Segundo o autor, a sociedade, ao assumir estas novas funcionalidades, vai se reconstruindo e encontrando novos meios de se socializar. Nos dias atuais, a tecnologia preenche um espaço imensurável na vida do homem contemporâneo. Está amplamente presente, sob as mais diversas ações em que o homem está envolvido, quer seja nas suas atividades profissionais, ou no dia a dia, em execuções básicas, na sua forma de alimentação, lazer e outros mais (LÉVY, 2011).

Todavia, as chamadas "tecnologias" não são tão recentes quanto parecem. Com isso, faz-se pertinente explanar sobre conceitos muito utilizados nos dias hodiernos, quer seja tecnologia, evidenciando-se como surgiram, e a partir de quando passaram a influenciar a vida humana. Desta forma, com base nos pressupostos de Pinto (2005), tecnologias podem ser concebidas sob diversas concepções, destacando-se que, num primeiro conceito, estas podem ser definidas como um ato de produção humana, sendo, nesta perspectiva, chamadas de "técnicas".

Tal definição lhe é atribuída quando estas são criadas pela necessidade de determinadas comunidades, refletindo uma demanda. Diante do exposto, remete-se à

proposição do autor acerca do homem primitivo, que em busca de sobrevivência, utilizou-se de artefatos do seu meio, os transformando em instrumentos que serviriam para a busca de alimentos, defesa contra animais selvagens ou para disputas com outros grupos rivais (MENDONÇA; OLIVEIRA; COSTA, 2016).

Assim sendo, cada pedaço de árvore foi modificado, a ponto de auxiliar em suas atividades rotineiras. A partir desta definição de Pinto (2005), considera-se tecnologia enquanto epistemologia da técnica. Seguindo este pensamento, técnica pode ser considerada enquanto a relação produtiva do homem com o mundo, e assim "a tecnologia, enquanto ferramenta que expande a ação do homem no mundo, ao mesmo tempo que o auxilia a se adaptar melhor ao meio e produzir seu próprio alimento, também contribuiu para o seu desenvolvimento cognitivo". (MENDONÇA; OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 316).

A segunda concepção de Pinto (2005) diz respeito ao uso frequente da equivalência entre tecnologia e técnica, termos usados, comumente, como sinônimos, sem a necessidade de um conceito para referir-se a elas de modo distinto. Assim, estas são utilizadas por motivos ideológicos, e por questões políticas e econômicas (PINTO, 2005), de total nocividade às sociedades, pois sem uma definição que as diferenciam, estas podem pertencer somente a grupos específicos. Nesta lógica, se hoje, um pequeno grupo econômico mantém conceitualmente como tecnologia os fogões, alguém que não possa comprar este artefato e utilizar outras formas para o cozimento dos alimentos, estaria à margem da tecnologia.

Em uma terceira perspectiva, Pinto (2005) discorre que a tecnologia pode ser vista como um conjunto de todas as técnicas, sendo este um conceito amplo, que se relaciona a tudo que se mostra desenvolvido em relação à sua época.

Nesta direção, os autores ressaltam que:

> Observando-se a história da civilização ocidental, cujo percurso inicia-se na Europa, muitos recursos tecnológicos foram criados a partir do conhecimento que fosse suficiente para tal criação e também a necessidade humana da tecnologia. Como exemplo, temos o tipógrafo criado pelo alemão Gutemberg no século XV, que foi uma tecnologia que permitiu a cópia de livros, jornais, panfletos e outros impressos de forma rápida e mais eficiente que o sistema anterior, de cópias à mão. Isso revolucionou diversos setores além do econômico, pois a informação passou a ser divulgada de forma mais ampla e rápida. Outras invenções humanas como, por exemplo, a energia elétrica, máquina a vapor, uso da pólvora entre tantas outras que, como se sabe, não só contribuíram para o avanço tecnológico humano, mas também fomentaram as grandes revoluções como a Francesa e a Industrial. Independente do uso que se faz com as tecnologias, esta permite ao homem a adaptar-se à natureza e o auxilia diariamente em suas tarefas (MENDONÇA; OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 316).

Nesse sentido, tratar-se-á, neste trabalho, acerca da tecnologia, enquanto o processo de transformação de elementos que viabilizam dinamicidade na vida em sociedade,

utilizando-se os aparatos eletrônicos e a internet. Sob esta ótica, compartilha-se da ideia de que o homem é um sujeito fadado a viver na e da natureza, e se em outras épocas a forma era menos globalizada, virtual, com técnicas e tecnologias menos apuradas, “[...] agora que o civilizado consegue cercar-se de produtos fabricados pela arte e pela ciência, serão estes que formarão para ele a nova natureza”. (PINTO, 2005, p. 37).

É então, nesse contexto, que se iniciam algumas considerações sobre um elemento que tornou o homem dependente no século XXI, para inúmeras atividades: a internet. No que concerne à história da sua criação, segundo Castells (2003), esta teve início com *Advanced Reserach Projects Network* (ARPANET), do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, em 1969. O autor pontua que no período da Guerra Fria, um grupo de universitários criou um sistema para comunicação mais interna, voltado à comunidade acadêmica, mas que, posteriormente, foi utilizado como recurso de guerra. O governo norte-americano percebeu, então, possibilidades para usos militares específicos. Iniciava-se, assim, a era da internet, que mais tarde viria a se popularizar e ser utilizada por uma infinidade de usuários, em diferentes áreas.

Consequentemente, para uso da internet, seguem-se as criações dos computadores, que para Lévy (1999), por muito tempo foram de acesso dos militares, para cálculos científicos. No que se refere ao seu uso civil, este foi disseminado durante os anos de 1960. Os movimentos de transformações da sociedade em um “ciberespaço” apresentava-se como possíveis modificações na vida social (LÉVY, 1999). Sobre o maquinário e suas origens, tem-se que:

> Os computadores ainda eram grandes máquinas de calcular, frágeis, isoladas em salas refrigeradas, que cientistas em uniformes brancos alimentavam com cartões perfurados e que de tempos em tempos cuspiam listagens ilegíveis. A informática servia aos cálculos científicos, às estatísticas dos Estados e das grandes empresas ou a tarefas pesadas de gerenciamento (folhas de pagamento etc.). A virada fundamental data, talvez, dos anos 70. O desenvolvimento e a comercialização do microprocessador (unidade de cálculo aritmético e lógico localizada em um pequeno chip eletrônico) dispararam diversos processos econômicos e sociais de grande amplitude. Eles abriram uma nova fase na automação da produção industrial (LÉVY, 1999, p. 30).

Nessa conjuntura, Pereira (2011) pontua que a modernidade pode ser definida culturalmente, ou seja, pela notória e crescente civilização tecnológica, sobretudo, pelo progresso das telecomunicações e revolução da microeletrônica, do avanço de processos dos sistemas de informação e comunicação. Assim sendo, a internet é, segundo este autor, o principal elemento dessas revoluções tecnológicas de comunicação e informação. Nesta direção, Castells (2003) discorre que as conexões virtuais não são o futuro, mas o presente; a internet é muito mais que uma tecnologia: constitui-se um novo modo de comunicação.

Igualmente, a internet, como assevera Pereira (2011), propicia relações de

comunicação mais dinâmicas, de um para um e de um para muitos, ou seja, comunicação ampla. Assim, na segunda metade do século XX esse evento assustou a humanidade e, segundo Lévy (1999), num primeiro momento não foi muito bem aceita, pela estranheza da novidade que era o mundo globalizado:

> Quando os "impactos" são negativos, seria preciso na verdade incriminar a organização do trabalho ou as relações de dominação, ou ainda os fenômenos sociais. Da mesma forma, quando os "impactos" são tidos como positivos, evidentemente a técnica não é a responsável pelo sucesso, mas sim aqueles que conceberam, executaram e usaram determinados instrumentos. Neste caso, a qualidade do processo de apropriação (ou seja, no fundo, a qualidade das relações humanas) em geral é mais importante do que as particularidades sistêmicas das ferramentas, supondo que os dois aspectos sejam separáveis (LÉVY, 1999, p. 26).

Nessa introdução de uma cultura de tecnologia, nasce também a ideia de desumanização, de que as máquinas substituiriam o homem; ideias de que nos anos 2000, os robôs seriam uma realidade, limpando as casas, fazendo a comida, ou seja, ideias futuristas cheias de inseguranças. Aponta Reis (1999), que na virada no ano de 1999 para os anos 2000, teria um apagão no mundo inteiro. Perpetuavam-se ideais acerca da irrelevância do homem, na execução de certas tarefas; todavia, com o passar do tempo, a realidade percebida é o que Lévy (1999, p. 27) afirma sobre "o ciberespaço como suporte da inteligência coletiva", logo, uma das principais condições do seu desenvolvimento é o homem.

A internet é vista como o caminho de acesso à informação, em uma perspectiva prática, rápida e segura; possui uma amplitude de utilidades que facilitam a construção do saber e da leitura. Constitui-se enquanto elo de interação das pessoas, em todos os aspectos, por ter uma variedade imensa de textos ou hipertextos que podem ser lidos, escritos, interpretados e produzidos pelo leitor (DUDENEY, 2016).

Atualmente, quando falta o acesso à internet, em questões de horas, pode causar enormes prejuízos, para quem depende diretamente de seu uso. Assim, somente imaginar ficar sem o uso da Internet, seria voltar no tempo, de forma imensurável, para algumas pessoas.

Sob outro prisma, é importante que se demarque que o advento da internet inicia algumas problemáticas à sociedade (LÉVY, 2011). O acesso aos dados governamentais, por exemplo, a fim de evitar prejuízos às nações, com os chamados "crimes virtuais", se estendem para além das organizações governamentais, gerando problemáticas nas próprias interações de internautas. Desse modo, o autor destaca que é possível encontrar pontos positivos e negativos na virtualização da sociedade, pontos estes que serão discutidos em tópicos à frente, mas que antes faz-se pertinente demarcar seu uso na esfera educacional.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

O uso da internet, na sala de aula, tem proporcionado o ganho e a troca de informações e conhecimentos, em especial para a formação do leitor crítico que busca esse tipo de recurso, além de ter sido essencial para o desenvolvimento da comunidade acadêmica e escolar. A utilização das tecnologias, dentro das escolas, é iminente, e vem transformando as relações humanas em todas as dimensões: econômico, social e no âmbito educacional, tendo garantidos os avanços consideráveis no processo de construção de leitura e escrita. As últimas décadas têm sido de evoluções tecnológicas surpreendentes para o homem da era digital.

A internet aproximou o acesso e o melhoramento do ensino e da pesquisa no mundo inteiro. Assim, em questões de segundos, milhões de internautas ficam interligados e se apropriam do saber que pode ser compartilhado ou não (BACICH; MORAN, 2018).

> É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC[1], dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem midiatizados pelas tecnologias. Para impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem é premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018, p. 13).

Destarte, a inter-relação entre educação, cultura, escola e as políticas, tem sido focada no aluno, visando dinamicidade na aprendizagem. Segundo os autores mencionados, é uma concepção pensada desde a época dos primeiros movimentos educacionais, inspirados nos pensamentos de Dewey, que defendia estratégias educacionais centradas na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do estudante.

Nessa ótica, a relação de tecnologia e educação pode ser vista sob ângulos de inovação, socialização e de dinamicidade. As novidades na área da educação, assim como todo tipo de novas tecnologias, precisam ser aprendidas, para que seu uso se torne eficiente, tal como aconteceu nos anos 2000, quando os professores, em sala de aula, começaram a dividir o espaço com o professor dentro da televisão, como ocorreu no programa “TV Escola” (DRAIBE; PEREZ, 1999).

A Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), especialmente a TV e o computador, promoveu uma verdadeira revolução na educação (KENSKI, 2007). A praticidade e velocidade das informações, a dinamicidade das imagens e sons, assim como a fuga dos recursos de papéis sempre tão rotineiros, invadiram os espaços da sala

1. Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação.

de aula, e permaneceram contribuindo significativamente no processo de ensino e de aprendizagem, como a autora segue discorrendo:

> Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas na educação. Vídeos, programas educacionais na televisão e no computador, sites educacionais softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (KENSK, 2007, p. 46).

Para Mercado (2002), o objetivo das tecnologias, nos espaços das salas de aula, é tornar-se uma maneira eficiente de desenvolver o processo das atividades, em que os aprendizes, utilizando os aparatos tecnológicos, veem na escola um espaço interessante, mais atraente, e por meio destas percepções transformam a aquisição de saberes destes alunos, propiciando mais rapidez nas informações e tornado estes discentes mais independentes. Quanto às TICs, são utilizadas na educação, e como traz Rojo (2013), existe uma necessidade das instituições em oportunizar que todos os alunos possam ter acesso a elas, de maneira crítica e de forma responsável.

Sempre houve uma preocupação acerca dessas introduções de novas formas de educar (DUDENEY, 2016), assim como todas as tecnologias que já perpassaram à vida humana, estes elementos atuais, como aplicativos, programas e a própria internet, na educação, despertaram dúvidas, inseguranças, mas sempre ocasionaram muitas mudanças, sobretudo positivas, pois, segundo o autor, os estudantes estão sendo preparados para um futuro incerto, e precisam desenvolver habilidades e competências para atuarem socialmente.

As tecnologias na educação, como evidencia Kenski (2007), trazem novas e diversificadas probabilidades, no que se refere à relação de conhecimentos e aprendizagens, que, segundo a autora, “já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcendem até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação”. (KENSKI, 2007, p. 47). É uma infinidade de possibilidades ter as TICs como elementos que se juntam às instituições, numa conexão entre os alunos, que se estende para além das paredes da sala de aula.

Um aspecto essencial das considerações do ciberespaço, parafraseando Lévy (2011), é que o virtual só desponta com a subjetividade humana, em que o computador, por exemplo, é um mecanismo eletrônico que se associa à inteligência humana. Entende-se assim, que a técnica propõe, mas o homem dispõe, trazendo à discussão um importante agente no contexto da tecnologia na educação: o professor.

Nessa conjuntura, Moran (2001) destaca que o ponto crucial não são as tecnologias, mas a forma de educar com elas, gerindo-as no contexto das informações e suas significações diante dos alunos. Para o autor, é primordial que o professor, em sala, saiba

gerenciar os conhecimentos, as formas de facilitá-los, além dos sentimentos e das emoções que é ensinar em meios às TICs, assim como da confiança necessária para manuseá-las, e acrescenta que a “Internet é fácil de aprender, é uma tecnologia legal, você a domina em pouco tempo. Mas a questão humana é um desafio que as tecnologias não conseguem dar conta”. (MORAN, 2001, p. 6).

À luz dessas considerações, entende-se que o professor precisa ter flexibilidade, sobretudo na adaptação dos processos com tecnologias em sala e fora dela, tanto no que se refere à relação com os alunos, como às possibilidades de falhas e improvisos, pois, ainda hoje é possível encontrar em sala professores no ensino superior que não sabem ligar um *Data-show*, ou mesmo profissionais que não desenvolvem suas habilidades para solucionar problemas ou manusear aplicativos.

Dudeney (2016) aponta que em ambientes virtuais, e na utilização das TICs, cabe ressaltar que se utiliza, também, a nomenclatura atual TDICs. Com o advento das conexões virtuais (BACICH; MORAN, 2018), os professores, algumas vezes, podem ficar limitados, em razão de conexões de internet ou pelo próprio acesso, como será ressaltado no tópico quinto deste estudo, nos relatos de professores que não conseguem desenvolver atividades pela internet, devido à sua má qualidade ou à falta desta, otimizada neste cenário pandêmico.

EAD COMO MODALIDADE REMOTA E HÍBRIDA: AS NOVAS FORMAS DE EDUCAR NA PANDEMIA

A internet tem papel de extrema relevância em muitos setores da sociedade contemporânea e, na educação, vem contribuindo na formação de milhares de pessoas, realizando sonhos que antes eram impossíveis, em razão da distância, em relação às universidades e ao acesso ao conteúdo. Hoje, tudo isso já é possível, porque existe uma variedade de *links* que podem ser acessados pelo usuário da internet, de qualquer parte do mundo.

Desta forma, no contexto de uma sociedade marcada pela cultura digital, foi oportunizada maior flexibilidade e multiplicidades de ensino, bem diferentes dos tradicionais que um dia a educação brasileira teve (ROJO, 2013). Assim, considerando-se que o sentido de escola e da universidade, atualmente, representa para o sujeito manter-se em competitividade no mercado, ressaltando-se que as modalidades de educação a distância representam oportunidades de não estarem limitados em espaços físicos e no tempo, como evidenciam Bacich e Moran (2018, p. 16):

> Assim, é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas

> complexos, convivência com a diversidade [...]. É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem midiatizados pelas tecnologias.

Nesta acepção é que durante décadas vem perpassando a educação brasileira. Assim sendo, notoriamente, grandes modificações têm acontecido, relacionando-se aos modos de vida dos indivíduos, que precisam articular diferentes atividades, tanto na esfera profissional quanto pessoal, e assim a EaD foi se delineando e tomando proporções bastantes relevantes, principalmente em razão da necessidade das pessoas em conciliar o tempo entre o trabalho, os estudos e outras tarefas.

Seu percurso histórico pode ser classificado em diferentes épocas, na qual a primeira fase foi quando o processo de ensino e de aprendizagem era realizado por correspondência, nos séculos XVIII e XIX (1800 - 1850), e as instruções eram entregues pelos correios, e essa primeira fase ocorreu nos Estados Unidos (ALVES, 2020). A autora destaca que a segunda fase da modalidade EaD se constituiu na transmissão dos conteúdos educacionais, pelo rádio e televisão, em meados de 1900. Segundo Bizarria *et al*. (2015a), o terceiro momento da EaD está relacionado aos anos finais de 1960, nas universidades também dos Estados Unidos e Europa, através de cursos por áudio e videoconferência transmitidas por telefone, satélite, cabo e rede de computadores. Nos anos seguintes houve uma consolidação, pelo mundo, como lembra Azevedo (2016), considerando as demandas da sociedade contemporânea.

No que se refere à chegada da EaD aqui no Brasil, Bizarria *et al*. (2015a, p. 78) dispõem:

> O percurso brasileiro foi marcado por inúmeros fatos importantes, sendo que, alguns eventos merecem destaque. Nas décadas de 1930 e 1940, o ensino por correspondência foi explorado pelo Instituto Universal Brasileiro e pelo Instituto Monitor, sendo intensificado nos anos seguintes com a possibilidade de educação de adultos (LINDEN, 2011). Em 1979, a Universidade de Brasília (UnB) passou a desenvolver diversas ações em EaD, com apoio da Open University. Essas ações tomaram uma grande proporção e se institucionalizaram em 1989 por meio da criação da Coordenação de Educação Aberta e a Distância (CEAD) na UnB, momento de referência como lançamento da EaD no Brasil.

Conforme os autores supracitados, as experiências dos anos de 1990 foram evidenciadas, sobretudo, pelos programas em rede nacional dos telecursos, à época chamados de 1° e 2° grau, criando possibilidades nas universidades brasileiras da utilização desta forma de ensino, que como ressalta Linden (2011) citado por Bizarria *et al*. (2015b, p. 02) favoreceu o credenciamento de muitas universidades em EaD, entre estas a "fundação

da Universidade Virtual Pública do Brasil, UniRede, em 2000, e, em 2006, a fundação da UAB".

A LDB é considerada como importante fator preponderante para o desenvolvimento da regulamentação, avaliação e supervisão da EaD em todos os níveis da educação no Brasil (TOSCANO, 2010). Em seu art. 80, discorre sobre as orientações do desenvolvimento, organização, avaliação e normas da EaD nas instituições nacionais.

Atualmente, a EaD vem se consolidando enquanto modalidade educacional a suprir lacunas antes deixadas pelo ensino presencial, cuja parcela de evasão escolar sempre foi bastante acentuada em decorrência da falta de tempo dos usuários. Desse modo, observa-se que é cada vez maior o investimento dos governos na modalidade, o que se materializa na oferta de cursos de formação e graduação oferecidos por instituições públicas e privadas.

Alguns requisitos, porém, são necessários para que as instituições trabalhem com a EaD, aspectos estes que vão desde a formação de uma equipe interdisciplinar, até o desenvolvimento de um PPP específico para a modalidade, assim como um Projeto Instrucional que possibilite a análise das ferramentas e os materiais a serem utilizados no processo de ensino e de aprendizagem.

Diferentemente da modalidade EaD, embora muitas vezes confundida, entrou em cenário nacional a modalidade híbrida e remota de educação, motivadas pelo isolamento social, durante a pandemia de Covid-19. Sendo assim, partindo para as questões relacionadas à modalidade híbrida, Santos Júnior e Monteiro (2020) destacam que esta forma de ensino mescla tarefas educacionais *on-line* com *off-line*, em modelos que possuem momentos no qual o aluno desenvolve suas atividades sozinho, virtualmente e, em outros momentos, na modalidade presencial, interagindo com o professor.

Sobre a questão, Moran (2015, p. 27) afirma que "híbrido significa misturado, mesclado", um processo flexível e com conectividade propícia a mais criatividade e autonomia dos discentes. Para Houaiss (2009), híbrido é tudo aquilo composto por dois ou mais elementos diferentes. Nesse sentido, este modelo ora pode realizar as aulas por canais virtuais, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), *e-mails*, aplicativos em tempo real ou outros sistemas integrados de atividades acadêmicas e escolares; cabe aqui destacar que os conteúdos podem ser previamente gravados, pois as aulas podem realizar-se presencialmente.

Ainda no que concerne à definição da modalidade, Horn e Staker (2015) salientam que o ensino híbrido é qualquer forma de ensino formal, no qual um estudante participa das atividades escolares, pelo menos em: uma parte *on-line*, de forma estruturada, com horários organizados, direcionamentos de atividades, entre outros aspectos; e outra parte de forma presencial. Afirma Moran (2015, p. 39), que os aspectos relacionados ao processo de educação "[...] acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante, entre

os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente".

Nessa direção, compreende-se que o ensino híbrido tem como características a flexibilidade, a atribuição de autonomia aos alunos, além de tratar-se de uma abordagem pedagógica realizada, sobretudo, por meio das TDICs, podendo apresentar variadas estratégias de ensino, como evidenciadas a seguir:

> O ensino híbrido segue tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços de processos de produção de bens que incorporam os recursos das tecnologias digitais, nesse sentido, têm de ser entendido não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar (BACHIC; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 11).

Pensando sob essa perspectiva, de que o ensino híbrido veio para ficar, ou pelo menos é um sistema a ser considerado nas instituições por um período prolongado diante da crise sanitária, é preciso que a comunidade escolar esteja apta a recebê-lo, pois como considera Moran (2015), este tipo de modalidade de ensino acontece em uma sociedade imperfeita e contraditória, uma vez que a organização política prevê ideias que muitas vezes não correspondem à realidade docente, discente e da comunidade escolar como um todo.

Esta modalidade de ensino é pensada sob uma concepção, no que se refere às questões sociais, de maneira homogênea, mas a sociedade não acolhe os atores deste processo, logo, é irregularmente executada. Nessa lógica, aponta Moran (2015) que muitas atividades que necessitam do uso de internet, não são possibilitadas ao alunado ou aos docentes, por fatores de acesso às tecnologias ou por não possuírem com a qualidade necessária para desenvolver suas atividades.

Demarcou-se, até aqui, a modalidade híbrida, porque para alcançar as definições de aulas remotas, que foi o modelo adotado pelas instituições às quais os sujeitos da pesquisa estiveram inseridos, fez-se necessário compreender o propósito, organização e caminhos didáticos que esta forma de ensino possui, assim como suas diferenças em relação à modalidade a distância, ou mesmo em relação à híbrida que, de forma substancial, foi utilizada nestes últimos meses.

Assim, considerando-se que junto às modificações diversas que ocorreram no início do ano de 2020, a partir da pandemia, a educação entrou, também, neste cenário de transformações. Destarte, o sistema educacional brasileiro público, que funcionou de forma presencial, precisou adaptar-se, de forma emergencial, às novas modalidades de ministrar ou de assistir às aulas.

Nessa ótica, com base nas proposições de Hodges *et al.* (2020) citados por Arruda (2020), tem-se a modalidade de educação remota como uma estratégia temporária na qual os conteúdos são transmitidos diante de uma emergência, que no caso em tela, é a crise

sanitária. Esta modalidade de ensino engloba aulas em tempo real, por meio de aplicativos de interação, e nesta definição se divide em remota sincrônica, ou seja, a interação professor e aluno acontece simultaneamente, podendo ser combinados os horários dos encontros, ou a depender da instituição, seguir o mesmo calendário e cronograma da modalidade presencial (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

E pode ser definida, também, em modalidade remota assíncrona, que não acontece simultaneamente. Conforme os mesmos autores sobreditos, nessa perspectiva, as atividades são entregues na casa do aluno, podendo estas serem materiais impressos, gravações de áudio e vídeo, sem o professor em tempo real ministrando as aulas, mas o aluno desenvolvendo suas atividades no tempo do calendário escolar e ou acadêmico em casa.

Arruda (2020) destaca, ainda, que a educação em modalidade remota se diferencia da EaD pelo caráter emergencial e a forma de manusear as tecnologias. Nesta lógica, pensa-se com o autor que, enquanto na EaD existe um AVA fixo, com tutores e professores, na modalidade remota o professor é o único agente interagindo com os alunos, não apenas por conteúdos gravados, mas, também, em canais em tempo real. Diante de tais definições aqui expostas, demarca-se que a concepção concebida, neste estudo, a partir dos sujeitos da pesquisa, foi a modalidade remota sincrônica de ensino, com aulas *on-line*, ou seja, em tempo simultâneo.

INCLUSÃO OU EXCLUSÃO DIGITAL? QUAL A REALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA FACE A UMA PANDEMIA?

Os discursos atuais são de que a tecnologia alcançou a todos, que até a esfera social com altos índices de pobreza tem um celular, um computador ou um *tablet* com internet. "A era digital chegou a todos", é o que dizem. E será que chegou mesmo? Até que ponto a internet de um sujeito menos favorecido economicamente oferece suporte, por exemplo, para assistir uma aula ou fazer um curso *on-line*? A qualidade de conexão virtual para acessar uma rede social, visualizar postagens ou dar um *like* é totalmente diferente daquela que se precisa para processos educacionais virtuais. Desta forma, se o sujeito fica limitado ao tentar acessar um *site* para uma inscrição, ou fazer parte de um sistema de ensino *on-line*, pode-se dizer que a era digital o alcançou?

A fim de buscar um entendimento no tocante ao alcance destas tecnologias aos indivíduos do sistema de educação pública da contemporaneidade, fez-se necessário esclarecer dois termos, antes de proceder a discussão: inclusão e exclusão. Estas duas terminologias podem ser consideradas a partir de diferentes esferas conceituais, mas segundo Foucault (2019), estas não podem ser compreendidas fora do exercício do poder. A ação produtiva sobre outras ações são sempre, como expõe o autor, estratégias de relações de atitudes que se sobrepõem à outra. Numa perspectiva dicionarizada, Para Houaiss (2009), exclusão é estar fora de algo, de um processo, e para Scottini (2017) significa afastamento, ação de deixar algo ou alguém fora de um lugar.

Para Castel (1998), a exclusão pode ser entendida como a não participação em um sistema, uma ruptura de pertencimento, de vínculos. Outrossim, os processos de exclusão são um modo dilacerante de ratificar as situações sociais das quais o indivíduo encontra-se desvinculado. Nesse sentido, para esse autor, a exclusão não é uma ausência de relação social, mas sim, um mecanismo que deixa alguns sujeitos à margem de determinados benefícios.

Nessa perspectiva, Boneti (1998) discorre que exclusão sugere uma situação de estar fora de parâmetros e de determinadas normas que regem as relações sociais, desconsiderando o próprio valor humano. Logo, a exclusão atravessa uma pluralidade de percursos históricos e coletivos, que segundo Mattos (2012), podem ser observadas pelas desigualdades econômicas, políticas, cultural, ética, dentre outras. No caso em tela, trata-se, neste estudo, da exclusão social, que se dá no acesso dos aspectos digitais na educação, mas para que melhor seja compreendido é essencial definir, o seu oposto, a inclusão.

Iniciando com Houaiss (2009), em um de seus conceitos tem-se que incluir significa "abranger", "inserir", "introduzir". Para Veiga-Neto e Lopes (2011), pode ser compreendida como um complexo de práticas nas quais os sujeitos são subjetivados a perceberem em

si e nas outras relações de semelhanças, assim como pode ser vislumbrada também como "[...] uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado [...]". (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126). Em suma, a noção de inclusão está intrinsecamente ligada às de direitos humanos, da democracia, sendo um dos princípios a de cidadania, que deveria ser intocável.

Diante das definições para inclusão e exclusão, foi possível perceber estes questionamentos com muito mais notoriedade neste ano de 2020, quando a pandemia alcançou o Brasil, modificando o cenário escolar e evidenciando dificuldades que pareciam não existir. Exatamente no dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anuncia que um surto do chamado "novo coronavírus", responsável pela infecção da doença Covid-19, tratava-se de uma emergência mundial de saúde pública e de relevância internacional, sendo caracterizada como pandemia (OPAS, 2021).

Cabe aqui destacar que pandemia, segundo Rezende (1998, p. 154) compreende surtos de doenças com "grandes proporções, que se espalham a vários países e a mais de um continente", como ocorre agora com a Covid-19, e anteriormente como ocorreu com a Gripe Espanhola. Outros termos semelhantes, muito utilizados na área da saúde, como "epidemia" e "endemia", são conceituados de forma diferente. Para epidemia o autor supracitado destaca que esta se caracteriza pela incidência em um período curto com grande número de casos de uma doença, e endemia é quando a ocorrência da doença é longa, mas afeta menos pessoas.

No que se refere à chegada da Covid-19, aqui no Brasil, os veículos de comunicação e informação anunciaram que havia sido confirmado o primeiro caso de coronavírus (MARINS; AMORIM, 2020) no país em 26 de fevereiro, um homem de 61 anos que havia viajado para a Itália e que voltou de um voo de Paris e em menos de um mês, em 20 de abril já havia alcançado a marca de 2.275 mortos (GOOGLE PLAY, 2020). E assim, em meio às políticas de negacionismo e falta de organização das autoridades responsáveis, o Brasil encontra-se como o terceiro país com maior índice de infecção no mundo, atrás apenas dos Estados Unidos e Índia.

O fato é que toda esta conjuntura transformou a sociedade sob vários aspectos: econômico, político e social. E no campo da discussão proposta, transformou também a educação, que segundo a UNESCO (2020), em 26 de março, mais de 1.5 bilhões de crianças, adolescentes e universitários de 165 países estavam sem suas atividades escolares, em decorrência das orientações da OMS acerca do isolamento social, o que resultou em fechamentos de muitas instituições educacionais.

Em março, uma medida provisória do MEC, aqui no Brasil dispôs sobre as escolas precisarem mudar suas formas de atividades e, assim, as tecnologias assumiram um espaço central neste contexto. E como afirma Alves (2020), essas transformações na

esfera escolar têm marcado a história da educação nos mais diversos níveis: educação infantil, educação básica e ensino superior. Na primeira das medidas tomadas pelo MEC, ficou autorizado que:

> Em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino (BRASIL, 2020a, n. p.).

Nessa direção, entraram em vigor outras medidas pelo MEC, a fim de reorganizar o sistema educacional brasileiro durante a pandemia. Ressalta-se que as orientações dispostas nestas portarias dizem respeito ao nível de ensino superior. Tendo em vista que a situação pandêmica ainda era muito incerta, algumas outras Portarias foram promulgadas e ou retificadas, entre estas a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que alterava esta anteriormente mencionada:

> O Ministro de Estado da Educação, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve: Art. 1º A Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, passa a vigorar com as seguintes alterações:
>
> "Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.
>
> [...]
>
> § 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput às práticas profissionais de estágios e de laboratório.
>
> § 4º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teóricas-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso.
>
> § 5º As instituições deverão comunicar ao Ministério da Educação a opção pela substituição de aulas, mediante ofício, em até quinze dias". (NR) Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2020b, n. p.).

O andamento da educação no país perpassava, neste período inicial do surto da infecção global, por muitas incertezas, e estas Portarias dispostas focaram na esfera de nível superior, destacados aqui, pois, um dos campos desta pesquisa foi no âmbito da Universidade Pública Federal do Estado. Acerca da educação básica, o MEC atribuiu as competências aos órgãos Estaduais e Municipais, para decidirem, com autonomia, como proceder (BRASIL, 2020c).

Nessa perspectiva, no que tange ao estado do Maranhão, local de realização da

pesquisa, entrou em vigor a Resolução do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA) nº 94/2020, que orienta as atividades curriculares e a reorganização dos calendários durante as medidas de prevenção ao novo coronavírus, às instituições integradas ao sistema educacional de ensino do Maranhão. Sobre as providências tomadas, em seu artigo primeiro, destaca:

> As instituições de ensino públicas ou privadas vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, que ofertam a Educação Básica e Educação Superior, nesta situação emergencial de saúde pública, objetivando atenuar as consequências educacionais causadas pela pandemia do Coronavírus, podem propor para além de reposição de aulas presenciais, formas de realização de atividades curriculares não presenciais para o cumprimento de calendário escolar (MARANHÃO, 2020, p. 3).

No que concerne às orientações para uso de tecnologias no processo de ensino, diante do cenário de pandemia, a Resolução em seu art. 2º, inciso V, dispõe:

> Utilizar os recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação com materiais específicos para cada componente curricular, de acordo com cada etapa e modalidade de ensino, com facilidade de execução e compartilhamento, como: rádio, televisão, vídeo aulas, textos, podcast e demais materiais de conteúdos organizados em ambientes informacionais e virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correios eletrônicos, dentre outros (MARANHÃO, 2020, p. 4).

Pelo observado, as opções de dispositivos digitais para desenvolvimento das atividades escolares foram diversas, mas na prática muitas são as dificuldades encontradas, sobretudo pelas tecnologias ou a falta destas, no desenvolvimento das aulas (ALVES, 2020), que será discutido no capítulo quarto, deste estudo. A Resolução discorre ainda que os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) poderão adotar as medidas expostas ou apresentar resolução semelhante, respeitando a autonomia dos sistemas.

Como exposto pelo documento, as tecnologias foram ressaltadas enquanto opções de continuidade nas atividades educacionais, o que vai ao encontro de Oliveira, Brito Neto e Oliveira (2020), quando afirmam que neste contexto de pandemia, para atingir os objetivos educacionais, a escola os professores, indiscutivelmente, são importantes para que o processo seja concretizado, mas, para tanto, as tecnologias são primordiais, são os meios pelos quais a realização do ensino e aprendizagem possa acontecer, sendo imprescindível a apropriação da internet, de aplicativos e de aparelhos digitais, demandando que além de familiaridade, os envolvidos na comunidade escolar e acadêmica tenham acesso a estes; entretanto, como vem se demarcando, não é esta a realidade social dos sujeitos em estudo.

E nessa busca de compreender estes fatores, organizou-se a análise deste trabalho em etapas, a fim de entender a inclusão e exclusão destes sujeitos em meio à necessidade de conectar-se a aulas de modalidade remota. A etapa a seguir busca a perspectiva da

educação básica, iniciando-se pela visão dos docentes, e, posterior, dos discentes, no que concerne ao campo de inclusão e exclusão digital no nível de educação básica brasileira.

INCLUSÃO E EXCLUSÃO TECNOLÓGICA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS RELATOS DOS DOCENTES

No Brasil, a partir da LDB, o nível de educação básica tem por finalidade desenvolver o aluno, assegurando-lhe formação educacional para o exercício da cidadania, oportunizando meios que lhes permitam habilidades para níveis posteriores. Dispõe, ainda, em seu art. 23, que devem ser organizado ciclos de estudos com base na idade, e no inciso II destaca que "[...] o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei". (BRASIL, 1996, n. p.).

Considerando que a LDB é uma das bases norteadoras da educação no País, faz-se pertinente destacar que este importante dispositivo orienta que esta modalidade de educação se divida em ensino fundamental e ensino médio, com direito à gratuidade na escola pública, devendo este primeiro durar nove anos, inserindo o estudante desde os seis anos de idade. E no que concerne ao ensino médio, trata-se da etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. Assim, na primeira fase da pesquisa o foco de investigação foi o público docente que atua nesta modalidade de ensino, como demonstrado em Quadro 01:

Qual o nível da educação e o ano de ensino que você atua?	
Professor 1	Ensino Fundamental 6° ao 9° ano
Professor 2	Ensino Fundamental 5° ano
Professor 3	Ensino Médio 3° ano
Professor 4	Ensino Médio 1° ao 3° ano
Professor 5	Ensino Médio 3° ano

Quadro 01 - Descrição do nível escolar de atuação dos docentes da educação básica

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Partindo das informações iniciais acerca das séries em que os professores atuam, percebeu-se que a maior parte está no contexto do ensino médio, fase na qual os estudantes já apresentam idades entre 15 e 17 anos, segundo direciona a LDB (BRASIL, 1996), pressupondo-se que tenham mais facilidades para manusear aparatos tecnológicos, conforme pontua Dudeney (2016), bem como presume-se que possuem mais autonomia para participar de aulas em modalidades remotas, sem auxílio de um professor por perto, presencialmente. E no âmbito do ensino fundamental. Apenas os Professores 1 e 2 atuam

com este público.

Considerando o calendário acadêmico, e o que preconiza o MEC, acerca dos componentes curriculares, e, aqui, cabe destacar o que se entende por componente curricular às ações educativas, que podem ser entendidas também como "disciplinas: Português, Educação Física, Empreendedorismo Social, Matemática, História Afro-Brasileira e Indígena, Espanhol, Marketing, Artes etc." (BRASIL, 2010, p. 6). Instigou-se saber dos professores de educação básica as datas de início das aulas remotas, bem como se deu a informação por parte da gestão escolar, como se observa no Quadro 02:

Em que mês iniciaram as aulas em modalidade remota com suas turmas? Como você foi comunicado(a)?	
Professor 1	Começamos as aulas remotas no final do mês de abril. Fui avisado pelo WhatsApp.
Professor 2	Ainda não recebi nenhum comunicado da escola ou da rede municipal sobre início das aulas remotas, mas desde maio montei um grupo de WhatsApp e passo algumas atividades de Português e Matemática para os alunos.
Professor 3	Em abril, através de grupo de WhatsApp da escola.
Professor 4	Abril. Através da gestão pedagógica da escola. WhatsApp.
Professor 5	Abril/2020. Por *e-mail*.

Quadro 02 - Datas do início das aulas remotas e descrição da comunicação docente da educação básica e gestão escolar

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

De acordo com o relatado, 04 (quatro) professores iniciaram suas atividades docentes no mês de abril, e foram avisados por canais virtuais acerca das orientações de como funcionariam as atividades remotas. Um fato interessante, entre os entrevistados, encontra-se na fala do Professor 2, quando este discorre que ainda não recebeu comunicado sobre o desenvolvimento das atividades remotas. Esse entrevistado atua com o 5° ano, alunos que, em geral, têm idade que variam de 10 a 12 anos, de acordo com os parâmetros educacional nacionais: LDB e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). O entrevistado mencionado, por iniciativa própria, começou no mês de maio a enviar atividades aos seus alunos pelo WhatsApp, tendo em vista que se trata de um dos aplicativos mais utilizados, inclusive pelas classes menos favorecidas economicamente (ARAÚJO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2015).

Chama atenção o cuidado do Professor 2 em amparar suas turmas, mesmo sem direcionamentos oriundos da gestão, em uma escala hierárquica mais acima, no contexto da instituição escola, o que corrobora com as colocações de Bartnik (2012, p. 55), quando dispõe que o planejamento escolar "deve partir dos problemas detectados na realidade e

deve ser pensado por todos os profissionais", fato este observado na atitude do docente em transmitir as tarefas, a fim de não atrasar o acesso de conteúdo à turma, mesmo sem direcionamentos institucionais. Este professor aproxima-se das colocações de Freire (1969, p. 1), quando salienta que:

> Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma "coisa", nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador.

Nesse sentido, a relação das colocações freireanas e da ação do Professor 2 assemelham-se, uma vez que a ação educativa é vista por este agente como humanizadora. Sabendo que os alunos poderiam estar excluídos de seu ambiente habitual de educação, o docente buscou dar acesso a estes, incluindo-os no sistema. Ou seja, tem-se, assim, uma atitude transformadora, tendo em vista que o espaço educacional tem um compromisso em oportunizar preparação à futura geração de cidadãos, e que esta instituição não pode se isentar das responsabilidades de planejamento e reelaboração em momentos de dificuldades no sistema educacional (BARTNIK, 2012). Investigando tais questões, perguntou-se sobre o possível apoio da gestão para o desenvolvimento das atividades dos professores na modalidade remota, uma vez que esta, como já discutido, demanda uso de tecnologias para que seja executada. As respostas foram elencadas no Quadro 03:

Por parte da gestão da instituição de ensino que você trabalha, lhe foi dado algum apoio no que se refere aos recursos materiais para desenvolvimento do seu trabalho remoto?	
Professor 1	De início ficou uma coisa bem solta, mais precisamente as três primeiras semanas. Logo após, fomos direcionados para o andamento das aulas remotas a partir de programas estratégicos por série e disciplina. A partir desse direcionamento, o professor adaptou a sua realidade à proposta, e deu continuidade às aulas remotas.
Professor 2	Não.
Professor 3	Não. Nenhum.
Professor 4	Sim. Sempre com apontamentos, formações e reuniões *on-line* para apresentação de ferramentas tecnológicas mais convencionais a serem utilizadas.

Professor 5	Não. Mas os professores que não disponibilizavam de equipamentos e espaço favorável, a escola chegou e propôs que as aulas fossem transmitidas por lá, na instituição.

Quadro 03 - Descrição acerca do apoio da gestão escolar para desenvolvimento das aulas remotas no nível de educação básica

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

No relato do Professor 1, nota-se que pela emergência e condições repentinas, as aulas, inicialmente, aconteceram sem muita organização, mas entende-se que as condições de crise, nunca vistas antes no País, podem ter influenciado. O Professor 4 discorreu acerca de direcionamentos e orientações por parte da gestão, destacando que houve apresentação das ferramentas digitais aos docentes, coadunando com as colocações de Saviani (1986), que defende tais atitudes de comprometimento com a escola por parte da direção, e que antes deste ser um administrador, é um educador. Sobre a questão, Libâneo (2004) acrescenta que os dirigentes das instituições são os principais atores, responsáveis pela escola, e é imprescindível que tenham uma visão ampla para articular o funcionamento e soluções de problemáticas.

O Professor 5 relatou que não houve apoio a ele, mas que aos professores sem recursos foi ofertado o uso das tecnologias e dispositivos eletrônicos na instituição. Diante desta colocação, chama-se atenção para a conjuntura iminente de contaminações, pelo coronavírus, e o risco que estes professores estariam expostos ao se descolarem às instituições, para uso das ferramentas e ministrarem suas aulas. Outro fator relevante é que a cidade de São Luís, Maranhão, foi a primeira a decretar (PADIN, 2020) *lockdown*[1] durante o período de maio, o que inviabilizaria a ida destes profissionais até as escolas, tendo em vista que as atividades se iniciaram, segundo mostrou o Quadro 01, no mês de abril.

Torna-se relevante destacar que das atribuições do gestor está supervisionar as ações administrativas e pedagógicas, bem como propiciar a integração da comunidade escolar e atentar-se aos entraves que impedem o processo de ensino e de aprendizagem (LIBÂNEO, 2004). Sendo assim, os professores sem recurso constituem-se, diante da situação exposta, como sujeitos excluídos de suas atividades escolares, impossibilitados de exercerem seus ofícios, mediante ao fato de não possuírem tecnologias para execução das atividades. Pelos pressupostos de Castel (1998), percebe-se, assim, uma ruptura de pertencimento, não podendo estar num conjunto em comum a outrem em decorrência da falta de algo, neste contexto, as tecnologias, engendrando fragilidades a outros indivíduos: os alunos.

Pensa-se, nesta ocasião, na exclusão, que se inicia pelo não acesso às tecnologias

1. Termo utilizado para nomear o bloqueio total no cenário de pandemia. Uma medida mais rigorosa que objetiva desacelerar a propagação do novo Coronavírus.

por parte de alguns professores, podendo ser explicada também pela ausência de liderança da instituição, pela não organização por parte da instituição em suprir tais necessidades materiais. Ressalte-se que, neste contexto, liderança é o ato de encorajar e acolher o pertencente à comunidade escolar (LIBÂNEO, 2004). Este citado autor simboliza a estrutura escolar a uma orquestra que precisa que o maestro lidere e desenvolva suas funções, para que os demais componentes executem eficazmente suas atividades.

Assim, pode-se compreender que a gestão é parte essencial, tanto para aprimorar processos escolares como para superar as dificuldades neles existentes. Nas falas dos professores 2 e 3 obteve-se que não houve qualquer apoio ou disponibilização de recursos para os desenvolvimentos de suas aulas, remetendo às importantes afirmações de Bartnik (2012), que tece uma crítica à busca constante, pelo menos nos discursos, dentro das escolas, de democratização, de participação de todos e compartilhamento de ideias, mas que na prática não se apresenta como realidade.

Para compreender as situações sobre a posse de aparatos digitais, e a familiaridade destes com as TDICs, perguntou-se se antes da crise sanitária mundial já os possuíam, tendo-se em destaque os relatos no Quadro 04:

Antes da pandemia, em sua casa já tinha internet, computador, *smartphone* ou outro aparelho eletrônico?	
Professor 1	Sim
Professor 2	Sim
Professor 3	Sim
Professor 4	Sim
Professor 5	Sim

Quadro 04 - Relatos dos docentes da educação básica acerca da posse de dispositivos digitais antes da pandemia

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Todos os entrevistados responderam que já possuíam aparelhos eletrônicos, e sob este aspecto, é importante destacar que o acesso a estes dispositivos pelas diversas camadas sociais se popularizou no País, sobretudo após os anos de 2007, conforme evidenciam Santos, Bastos e Gabriel (2018), sob forte influência das novas tecnologias ligadas à economia. Em destaque o *e-commerce*[2], que surgiu e permanece hoje como meio facilitador de adquirir produtos sem sair de casa, tornando os *smartphones* facilitadores nestas transações comerciais que cresceram significativamente no Brasil.

A forma de socialização pelas interações virtuais pode ser responsável pela crescente

2. *Site* onde permite vender e comprar pela internet produtos ou serviços.

aquisição de telefones celulares no País, segundo destaca Castells (2003), e corroborando à assertiva Tarouco (2013), concorda que as redes sociais, sobretudo com a popularização do Facebook e mais recentemente do WhatsApp, contribuiu para que pessoas das mais diversas classes sociais viessem a possui-los.

> Foi a partir do ano de 2007 que os Apps se tornaram conhecidos, sendo que grande parte deste sucesso veio com o surgimento dos smartphones, que expandiram seu domínio de forma rápida em todo o mundo, oferecendo aos usuários diferentes ferramentas para cada tipo de necessidade, tudo ao alcance das mãos, mais precisamente dos “dedos”. No mundo dos Apps, grandes sucessos estão ajudando a manter as expectativas dos usuários em níveis elevados, com desenvolvedores que continuam aperfeiçoando a acessibilidade e incorporando novas funcionalidades, que inclui armazenamento baseado em nuvens, geolocalização, entrada de voz, inputs visuais e Apps desenvolvidos exclusivamente para dispositivos móveis (TAROUCO, 2013, p. 4).

Diante do exposto, é possível entender que as compras *on-line*, aplicativos de conversas, entre outras coisas mais, já despertava o hábito de uso dos *smartphones*, tablets e *notebooks*, o que se faz compreender as repostas dos professores de que já possuíam dispositivos móveis e eletrônicos digitais antes da pandemia. Posterior a estas indagações de acesso, instigou-se saber por meio de qual aparelho as aulas foram ministradas, obtendo-se como resposta os relatos no Quando 05:

Através de qual aparelho eletrônico você ministra suas aulas?	
Professor 1	Computador.
Professor 2	Celular ou *notebook.*
Professor 3	*Smartphone* e *notebook.*
Professor 4	Computador, *tablet* e celular.
Professor 5	*Notebook.*

Quadro 05 - Relatos dos docentes da educação básica sobre os dispositivos usados nas aulas em modalidade remota

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Os docentes, de forma unânime, responderam que utilizam computadores, e alguns agregam às aulas o aparelho celular. Conforme demonstra Lévy (1999), desde o surgimento das tecnologias na educação, os professores têm tentado acompanhar as mudanças e esse novo contexto de virtualização. Assim, instigou-se compreender como era a relação do professor-aluno durante as aulas, e como essas eram executadas. A seguir, em Quadro 06, os professores responderam:

Como funciona a relação com os alunos no modelo remoto? Você utiliza algum aplicativo? Você consegue alcançar seus objetivos de ensino?	
Professor 1	De certa forma é angustiante, pois você não consegue atingir uma boa quantidade de alunos. Haja vista que nosso alunado possui muitas dificuldades de acesso, seja a falta de celular, ou o fato de não ter uma internet que possibilite acompanhar com frequência e tranquilidade as aulas. Utilizamos o Google Classroom e o Google Meet para as aulas e atividades. Os objetivos propostos são abaixo do esperado, principalmente por esse cenário de dificuldades que temos.
Professor 2	Eu faço um roteiro sobre o que iremos trabalhar e posto no grupo de pais. Peço para os pais para orientarem seus filhos e postarem as dúvidas e as atividades resolvidas no grupo para eu verificar quem está fazendo. Ainda não fiz nenhuma aula gravada e nem reuni os alunos para interação por vídeo, mas pretendo. No início havia participação de poucos, mas neste mês de julho aumentou bastante a participação e as postagens das atividades.
Professor 3	Inicialmente não há participação de todos, eles ficam totalmente inertes, passivos, sendo assim, não consigo atingir meus objetivos.
Professor 4	A relação professor-aluno é muito boa, principalmente através do WhatsApp, e sempre consegui alcançar os objetivos das aulas propostas. Outro aplicativo não foi utilizado.
Professor 5	O planejamento é organizado no conteúdo programático que já estava estabelecido para o ano, é explicado e quando surgem perguntas retiramos as dúvidas. Claro que temos algumas dificuldades, e os planos, às vezes, saem do esperado, pelas questões da modalidade de ensino remoto. Os aplicativos de transmissão são Google Meet e Eduqo.

Quadro 06 - Narrativas dos docentes da educação básica sobre funcionamento das aulas em modalidade remota

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

No relato do Professor 1, observa-se um sentimento de angústia decorrente dos alunos estarem ausentes nas atividades, pela falta de dispositivos móveis ou, segundo destaca o entrevistado, quando os têm, não possuem uma internet com qualidade, uma vez que as conexões de rede são essenciais para a comunicação nas aulas em modalidade remota sincrônica, ou seja, em tempo real, tendo em vista que o Professor 1 demarcou que utiliza os aplicativos Google Classroom e o Google Meet.

Nesse sentido, corroborando as colocações de Bouchard (2000), é perceptível que o uso das tecnologias tem possibilitado novos diálogos e propiciado aproximação entre sujeitos em diferentes espaços, como na pandemia, entre os professores e os alunos em distanciamento. Entretanto, é preciso pensar no que Demo (2009) discorre acerca da conectividade ser um aspecto precípuo na educação, mas que demanda planejamento que oportunize ao estudante ser ativo, não ficar excluído do processo de ensino e de aprendizagem, e que estas tecnologias agregam sim, novas formas de conhecimentos e práticas dinâmicas, no entanto, trazem enormes riscos e desacertos.

Na fala do Professor 1 ficou evidenciado esse cenário sobredito, trazendo a reflexão para a exclusão sob a perspectiva de Ribeiro (2006), que define este tipo de exclusão no

âmbito educacional como decorrente da fragilidade no combate a esta, uma vez que não se tem um planejamento em nível governamental ou sequer em esferas descentralizadas, quer seja municipal ou estadual, para repensar possibilidades emergenciais de estudantes em situação de vulnerabilidade, uma vez que a sociedade, pertencente à rede pública de ensino brasileira, em sua maioria, é caracterizada pelo alto índice de desemprego ou por baixos salários provenientes de empregos informais, ou por questões hierárquicas deste modelo desigual de produção capitalista (RIBEIRO, 2006). Deixando à margem uma quantidade expressiva de alunos, como destacado pelo Professor 1, no trecho que expressa: "*De certa forma é angustiante, pois você não consegue atingir uma boa quantidade de alunos*".

No que concerne o relatado pelo Professor 2, suas aulas são realizadas pelo aplicativo WhatsApp, sendo esta modalidade remota assíncrona, que como já destacado, a interação professor e alunos não acontece simultaneamente (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020). Igualmente ocorre com a participação dos pais, pois este professor em destaque ministra aulas com alunos do 5° ano, com idades que demandam um auxílio de um adulto para execução de tarefas, ou seja, uma aprendizagem pela perspectiva de interação social (VYGOTSKY, 1988). Sendo assim, pensa-se sob a possibilidade de os pais terem atividades, tais como trabalhar fora de casa, inviabilizando auxiliar os filhos, ou de não possuírem aparatos tecnológicos para recebimento destas atividades. Há décadas, Lévy (1999) ressalta que mesmo com todos os pontos positivos da virtualização, sempre haverá possibilidade de problemáticas no ciberespaço, e que o alcance às tecnologias não se daria de forma igual.

No que diz respeito à fala do Professor 3, não expressou questões referentes às tecnologias e seu funcionamento, mas salientou acerca da dispersão dos alunos na modalidade remota. O Professor 4 demarcou o WhatsApp como ferramenta utilizada, e destacou a eficiência na execução das tarefas por este canal. Vale ressaltar que o WhatsApp, para Feliciano (2016), enquanto ferramenta pedagógica, é utilizado pela maior parte do público adolescente e comunidades menos favorecidas economicamente, além de seu fácil manuseio e aquisição pelos sistemas Android, Windows, Iphone e IOS. A autora discorre que:

> Além dessa facilidade dentro do contexto pedagógico o aplicativo permite autonomia, ou seja, permite que o aluno organize o próprio momento de estudar, inclusive para fazer pesquisas online no horário e no local que quiser, permite a facilidade de compreensão, e de interação entre o seu grupo de estudo, e também devido à flexibilidade ele permite uma aproximação maior entre o professor e o aluno (FELICIANO, 2016, p. 4).

Este entrevistado não destacou dificuldades, mas também não utilizou outro aplicativo para discorrer sobre a questão. É pertinente destacar, porque como afirmam Araújo e Bottentuit Junior (2015), o WhatsApp, em comparação a outros aplicativos, é de fácil manuseio, e não apresenta muitas dificuldades na questão de interação. Já o

Professor 5 destacou o uso de aplicativos com interação em tempo real, e relatou que mesmo buscando seguir o planejamento do ano, ainda assim, pela modalidade de ensino surgem alguns imprevistos, e modifica o planejado. Diante do colocado pelos docentes, acerca de como foram realizadas as aulas e por meio de qual aplicativo desenvolveram suas atividades, perguntou-se sobre as dificuldades nas aulas em modalidade remota, observadas no Quadro 07, a seguir.

Quais as principais dificuldades que você pode destacar nesta nova forma de ministrar aulas?	
Professor 1	Principalmente possibilidade de acesso. Trabalho em uma comunidade muito carente. Onde já tínhamos uma exclusão, e as aulas remotas vieram para mostrar isso de uma forma cada vez mais evidente.
Professor 2	As principais dificuldades são: que poucos participam por falta de acesso à internet, por falta de orientações da rede municipal aos pais e professores sobre como vão funcionar as atividades nesse período, entre outras coisas.
Professor 3	Falta de preparação pedagógica com o uso de aplicativos, pois trabalhávamos em um sistema que condenava o celular como instrumento positivo. Mesmo me eximido dessa culpa, mas a escola não preparou alunos para ter o celular como aliado no processo de aprendizagem. A culpa e a insatisfação por não estarem todos participando por vários motivos, infelizmente, eram os que mais necessitavam, os que realmente tinham mais dificuldades, antes.
Professor 4	A falta de acesso à internet por parte de alguns alunos.
Professor 5	Os alunos não ligam a câmera. Não dá para observar se todos os alunos estão presentes e interagindo no momento da aula. Cai a conexão da internet.

Quadro 07 - Narrativa das principais dificuldades dos docentes da educação básica durante as aulas em modalidade remota

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Com a pandemia, docentes e discentes de todo o Brasil tiveram que se adaptar a este modelo de aula quase nunca experimentado, bem como ao ensino híbrido, que não foi muito bem aceito por um grande contingente populacional, que apontou diversas dificuldades como justificativa, e como entrave para o sucesso da ação pedagógica (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020; MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020). No tocante às principais dificuldades apontadas pelos entrevistados, três deles - professores 1, 2 e 4 - colocaram a questão da falta de acesso à internet. O Professor 1 também expôs as aulas remotas, discorrendo que estas vieram enfatizar a exclusão vivenciada pelas camadas economicamente desfavorecidas. Os professores 2 e 3 salientaram que tais dificuldades são concernentes à falta de formação/apoio pedagógico dos docentes pelas redes de ensino.

Nessa direção, dimensionam-se as narrativas aos três aspectos propostos por Foucault (2008), quer sejam: o poder, o saber e a autonomia. Nessa conjuntura escolar,

este primeiro, o poder, seria um determinante do funcionamento das aulas que oportuniza ou não o saber, para que tais indivíduos envolvidos possam ser autônomos ou limitados. Ou seja, no plano docente fazer acontecer a educação, e no plano discente ter acesso a esta, que como observado por Ribeiro (2006), exclui por dominação, ou seja, um sistema que limita o acesso destes alunos e exclui pela emergência apresentada.

Sendo assim, reflete-se sobre a ausência de internet como uma exclusão em grande escala, a considerar por Pereira (2011), que o papel das políticas nas sociedades democráticas implica promover igualdade nas relações sociais por meio de redefinição de papéis, normas, entre outras mais. Nessa lógica, se a Resolução nº 94/2020 do CEE-MA propõe que sejam utilizadas tecnologias, e que as esferas municipais e estaduais tenham autonomia para estruturar o processo de continuidade das aulas, e estas não o fazem com eficiência, é notório que há uma necessidade de redefinição de funções e normas, corroborando o pensamento do autor supracitado.

O Professor 5 afirma que a maior dificuldade está no fato dos alunos não ligarem a câmera, o que dificulta saber quem, de fato, está assistindo ou não às aulas. Aponta, também, a questão de queda da internet, enquanto fator a dificultar o acompanhamento dos alunos, sendo outro relato que expõe dificuldades com conexões, o que demonstra algumas disparidades em relação ao que é proposto pela legislação vigente, sobretudo no que diz respeito à garantia de equidade e qualidade na educação, como propõe a Resolução CEE/MA N° 94/2020.

Buscou-se entender, ainda, acerca dos entraves que limitaram o bom desempenho das aulas remotas, como mostra o Quadro 08:

Durante as aulas, quais os principais entraves que limitam o bom desempenho das atividades remotas?	
Professor 1	A questão de infraestrutura é o principal entrave. Mesmo com o acesso por parte de alguns é difícil eles se manterem por muito tempo. A maioria dos que têm acesso ainda utilizam um pacote de dados e não uma internet com *wi-fi*. Como todo processo é novo, para nós professores também é um desafio, assim como para nossos alunos, então é preciso se aperfeiçoar e sempre trazer algo que desperte a curiosidade por parte dos nossos alunos.
Professor 2	Os alunos não responderem às atividades propostas, e não se manifestarem em relação às dúvidas ou dificuldades.
Professor 3	Falta de conhecimento em relação ao aplicativo de forma dinâmica; e, consequentemente, tornou-se, ineficaz, por falta de um período de preparação com todos os envolvidos.
Professor 4	Falta internet.
Professor 5	Não cumprimento das atividades com reenvio das atividades ao professor. A internet falhar em alguns momentos.

Quadro 08 - Narrativas dos docentes da educação básica no que diz respeito aos entraves encontrados durante as aulas em modalidade remota

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Quando perguntados sobre os entraves encontrados durante as aulas em modalidade remota, três dos entrevistados ratificaram a questão da conexão da internet, o que já havia sido apontado em questão anterior, ao que o Professor 1 nomeou como “questão de infraestrutura”, e a questão de que alguns alunos tenham apenas pacotes de dados móveis, que em comparação às conexões de internet de cabo possuem baixa qualidade. Nesse sentido, é importante ressaltar que, conforme Médici, Tatto e Leão (2020), é oportuno, de repente, uma escola física ou virtual acessível a todos, pois as condições nacionais são de notória desigualdade social, e neste contexto de acesso às tecnologias nas aulas em modalidade remota, podem constituir uma ferramenta social de combate às desigualdades que assolam o Brasil.

Os Professores 2 e 5 afirmaram que a falta de execução das atividades são fatores que dificultam o trabalho, trazendo as reflexões para certa distração pelo alunado. Os Professores 1 e 5 apontaram a questão da falta de habilidade no manuseio de aplicativos, discorrendo que a falta de planejamento ou preparação das aulas remotas dificultam o processo de ensino e de aprendizagem. Para estes entrevistados, haveria a necessidade de formação em serviço, e nessa perspectiva Horn e Staker (2015) explanam sobre as escolas não estarem aptas a desenvolverem suas atividades nestes novos modelos que utilizam tecnologias, habitualmente como ocorre em modalidade remota e na híbrida. A assertiva ratifica-se pelos relatos que apontam, em sua maioria, o fato da conexão de internet ser insuficiente.

Seguindo a investigação proposta, foi pertinente saber em que medidas as tecnologias limitaram a execução das aulas, tendo como respostas o elencado em Quadro 09:

Houve algum dia, entre estes em que as aulas estão ocorrendo remotamente, que por algum motivo você não conseguiu desenvolver suas atividades? Se sim, o que houve?	
Professor 1	Até o momento consegui cumprir o que antecipadamente foi planejado, em alguns momentos usando mais de uma única aula.
Professor 2	Sim, vários dias. Eu me senti desmotivada por não ter orientação da escola ou da rede sobre como deveríamos trabalhar durante este período. Então, por várias vezes pensei em desistir de tentar manter contato com as famílias e com os alunos.
Professor 3	Sim. Não apareceu nenhum aluno no horário combinado, e logo após pouquíssimos entraram, sempre tem problema de acesso à internet na cidade, meio de mês, empecilho para botarem crédito nos celulares, no período mais receoso em relação à pandemia.
Professor 4	Não.
Professor 5	Não.

Quadro 09 - Narrativas dos docentes da educação básica sobre possível interrupção de aulas

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

No que diz respeito à possíveis interrupções, durante a execução das aulas, no modelo remoto, somente dois dos entrevistados afirmaram terem tido esse tipo de ocorrência. Os demais afirmaram que não foram interrompidos. O Professor 2 apontou para a falta de motivação, em decorrência da falta de orientação/formação por parte da rede de ensino. Tal fato já foi apontado em questões anteriores, ou seja, os docentes sentem necessidade de formação como meio de estarem aptos a desempenharem suas funções.

O Professor 3 relatou a ausência dos alunos no horário determinado, e que quando alguns discentes conseguem acessar, sempre acontece queda do sinal da internet na cidade. Para esse entrevistado, a questão da compra de dados móveis é o ponto principal, pois muitos discentes têm seus pacotes finalizados antes de um mês de uso, o que os impossibilita nova compra/aquisição. Sob esta ótica, Bacich (2018) salienta que para os profissionais docentes, atuantes com tecnologias, tanto da educação básica como do ensino superior, o atual cenário tem sido desafiador, quer seja pela familiaridade com as tecnologias ou pela inacessibilidade a estas, sobretudo na esfera pública, uma vez que são indivíduos com realidades sociais fragilizadas.

Instigou-se saber quais pontos positivos poderiam ser destacados pelos docentes durante a experiência com a modalidade remota, ao que responderam o disposto em Quadro 10:

Você consegue destacar pontos positivos nesta modalidade de ensino? Quais?	
Professor 1	É super válido e importante a utilização de tecnologias na educação. Na realidade a qual estou inserido, não vejo pontos ainda positivos para mencionar, pois estamos inseridos em uma comunidade muito carente, onde a exclusão é muito maior que a inclusão. Com uma realidade de 75% praticamente de um ensino fundamental, excluído, é muito complicado apontar aspectos positivos.
Professor 2	Sim. Que professores precisam estar mais atualizados quanto ao uso de tecnologias educacionais e que quando há interesse, recurso e formação, é possível desenvolver melhor as práticas pedagógicas remotas.
Professor 3	É uma forma que está de acordo com o tempo em que vivemos, o problema está na educação, ou seja, na escola que fechou as portas para o novo, não se adequou, não se preparou. Percebemos que havia professores já buscando metodologias ativas, mas eram usadas esporadicamente e, às vezes, sem objetivos concretos.
Professor 4	A interação com ferramentas tecnológicas muito presentes em nosso cotidiano.
Professor 5	A autonomia do aluno. A disciplina de se esforçar no momento da aula, porque não é fácil.

Quadro 10 - Perspectiva dos docentes da educação básica sobre aspectos positivos da modalidade remota de ensino

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

De acordo com a fala do Professor 1, nota-se o reconhecimento da importância da

utilização de tecnologias na educação, mas o docente destaca que, na realidade em que está inserido, não percebe pontos positivos na modalidade, e menciona que a comunidade a qual pertence tem um significativo número de alunos que estão excluídos das atividades. Confirmam-se, portanto, as proposições de Foucault (2008), acerca de relações de poder limitando o saber, expostos neste relato, e, neste caso, um governo sob diferentes esferas, que excluem determinados públicos de comunidade escolares, se apoiando em instrumentalização estratégicas econômicas e tecnológicas para assegurar o controle do sistema, o que pode ser ratificado por superfaturamentos de elementos pertencentes às escolas, mobilizações midiáticas que acolhem no papel e excluem na prática.

O Professor 2 ressalta a formação docente no contexto das tecnologias enquanto recurso pedagógico. O Professor 3 explanou que esta é uma forma de adequar-se à época, à necessidade, e que a escola não estava preparada para o momento. Esta afirmação vem sendo explicada por Castells (2003), por uma divisão existente em sociedade entre os que têm internet e o que não a possuem, que na concepção do autor parece aumentar a disparidade entre a promessa da era digital para todos, e sua sombria realidade excludente, podendo estas ser observadas nas questões abordadas em Quadro 11:

No tocante aos seus alunos, quais as maiores dificuldades que você percebe enfrentados por eles para assistirem às aulas?	
Professor 1	Dificuldades de se manter conectado com tranquilidade nas aulas, ou seja, pela internet. A questão da interação foi um ponto positivo. São poucos que participam, mas sempre participam, questionam, procuram se envolver no momento.
Professor 2	Falta de internet.
Professor 3	Ambiente adequado em casa para este fim, com silêncio e internet não muito boa, e ainda tem alunos que moram na zona rural que não têm acesso à internet de jeito nenhum.
Professor 4	A falta de acesso à internet por parte de alguns alunos.
Professor 5	Há um desinteresse. A motivação deixa a desejar. Por serem adolescentes, eles precisam de um acompanhamento mais intenso por parte do professor. São jovens que tinham habilidades nas redes sociais, agora em parceria com a família e Escola, buscam novas adaptações ao novo modelo com responsabilidade (horário, atividades, avaliações etc.) e a internet que sempre falha.

Quadro 11 - Relatos das dificuldades dos alunos sob a perspectiva dos docentes de educação básica durante a realização das aulas com o uso de tecnologia

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

As respostas dos cinco professores, no que concerne à percepção destes em relação aos seus alunos, assemelharam-se quando explicitaram problemas com a internet.

Este importante elemento, que permite a realização das aulas remotas, é pontuado por Joye, Moreira e Rocha (2020), como ainda não democratizada nesta sociedade brasileira, podendo ser este um dos motivadores da exclusão digital numa escala estratosférica.

Nessa direção, para mensurar o número dos alunos incluídos nesta modalidade de ensino, perguntou-se sobre quantos compunham a sala presencial e quantos estavam participando virtualmente, em que as repostas podem ser observadas a seguir, no Quadro 12:

Quantos alunos, em geral, possuem suas turmas presenciais e quantos alunos estão assistindo as aulas na modalidade remota?	
Professor 1	Os 6º anos possuem, em média, 28 alunos, e no máximo 10 assistem as aulas remotas.
Professor 2	Alunos presenciais 23, e participando do grupo de WhatsApp e interagindo nas aulas 9 alunos.
Professor 3	135 alunos de 3º ano, no máximo consegui uma aula de 56 ao todo, e numa turma de 45 consegui, no máximo, 27.
Professor 4	As turmas presenciais têm 40 alunos, participando remotamente, em média, 25.
Professor 5	Tenho 39 presenciais, e em modalidade remota só 18.

Quadro 12 - Quantitativo dos alunos de educação básica em modalidade remota e presencial

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Diante do exposto em Quadro 12, observou-se que a quantidade de alunos em salas remotas, em comparação às aulas presenciais, evidencia a exclusão social que se apresenta no campo educacional. Segundo Médici, Tatto e Leão (2020), a pandemia trouxe visibilidade a este contexto excludente, de que as tecnologias não alcançaram muitas pessoas na sociedade contemporânea, e que em meio a um processo de disputa, de um lado tem-se "segmentos sociais elitizados que dependem da mão de obra prestada pelas classes menos favorecidas; e de outro, um flanco enorme de uma sociedade desigual à mercê da sorte e escancarada diante de todos". (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020, p. 152). Nessa direção, Guimarães (2015, p. 35) ratifica:

> As instituições pedagógicas, como mecanismos de poder e do exercício de governamentabilidade, designarão novas formas de construção da subjetividade, ou seja, pela via da identidade, criarão e disseminarão valores, crenças e desejos, que permitirão a regulação e assujeitamento ao mundo social.

Diante do exposto, tem-se que o cenário pandêmico, decorrente da Covid-19, evidenciou-se, uma vez que a conectividade virtual é mais comum em alguns lares e

ausentes em outros, e que segundo Médici, Tatto e Leão (2020), muitas vezes não é só o não acesso às TICs, mas a elementos básicos, tais como energia, água potável, rede de esgoto etc. E sob este aspecto, a exclusão fere um dos princípios constitucionais brasileiros, que seria o direito à educação para todos (BRASIL, 1988).

Remetendo às questões propostas por Guimarães (2015, p. 26), quando afirma que a problemática da educação à distância, ou qualquer modelo que exige o uso de tecnologia pode ser tratado como um sistema interligado ao caráter político, "já que se trata de um panorama social (de possibilidade de intervenção) e ético na medida em implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, na perspectiva de produção de formas de vida para além do mecanismo do poder". Relaciona-se, assim, ao fato de que um número expressivo de alunos não participa das aulas remotas, como colocados nos relatos dos professores entrevistados.

Nessa acepção, Foucault (2008) dispõe que as relações de poder, saber e autonomia, por muitas vezes, transformam a sociedade, sendo essencial que se perceba como tais relações fabricam sujeitos. Indiscutivelmente, há uma disparidade no processo de ensino e de aprendizagem, a depender da colocação social dos sujeitos neste contexto de pandemia (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020). As tecnologias, embora muito demarcadas como recursos importantes, no âmbito educacional, precisam ser planejadas no sistema público de ensino.

Partindo, pois, dos pressupostos de que o professor é um agente que exerce papel fundamental na educação, mas que por motivos políticos, muitas vezes, não soluciona as problemáticas relacionadas ao processo e, como traz Freire (1996), este profissional desempenha construções de conhecimentos significativos aos alunos, e no contexto do ensino com tecnologias, estes assumem um lugar determinante no que concerne à eficiência do ensino e aprendizagem.

Para finalizar as entrevistas com os docentes de educação básica, inseridos no contexto de educação em modalidade remota, na pandemia, pediu-se que relatassem suas perspectivas, inclusive numa concepção de possível prolongamento desta forma de ensino. As narrativas dos professores foram descritas no Quadro 13:

Quais são as suas perspectivas e considerações acerca da modalidade remota, utilizada atualmente, durante este período de pandemia?	
Professor 1	Sou um grande adepto da utilização de tecnologia com fim pedagógico na educação, desde que se tenha uma preparação tanto no aspecto estrutural, como na formação do profissional que de fato estará na ponta, e acima de tudo que o aluno esteja incluído nesse processo. Acesso para todos.
Professor 2	Penso que poderia ser bem melhor o ensino remoto se tivesse apoio e orientação da gestão escolar para manter um padrão entre as atividades a serem desenvolvidas. Não se pode esquecer da internet, dos celulares que seria, importante dar ou emprestar aos alunos ou aos pais para que participassem mais.
Professor 3	Como tudo na vida precisa de um momento para diagnóstico do perfil socioeconômico, que no nosso caso não houve, precisa de um planejamento baseado na realidade dos alunos, um suporte técnico e pedagógico para professores, oficina preparatória para os alunos, que não é simplesmente o uso do celular e afins para assistir aula, é o uso do celular com fins pedagógicos, com objetivos relacionados aos objetivos do nível de ensino, dos componentes curriculares e do público que ali está. Acredito que tem de haver essa consciência e essa preparação para que seja implantado uma modalidade que realmente funcione.
Professor 4	Vejo como uma forma de "salvar" o ano letivo e de reconstruir uma nova educação válida para esse momento difícil que todo mundo está vivenciando.
Professor 5	Para o momento de pandemia é propício, e foi uma atitude de grande impacto da escola em sintonia com a comunidade. Alguns, que eram resistentes às inovações tecnológicas, foram atraídas, e de certa forma forçados a interagirem com o sistema de aula remota, tendo que adquirir ferramentas. Vejo que surte mais efeito quando os responsáveis apoiam o ensino remoto. A internet precisa ser de acesso a todos, ter bons aparelhos ou pelo menos razoáveis, sendo assim viável continuar com as aulas remotas.

Quadro 13 - Perspectivas e considerações dos docentes de educação básica acerca da modalidade remota de ensino

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

No relato do Professor 1, tem-se que o profissional é adepto das tecnologias na esfera educacional, mas demarcou a importância de estruturar o sistema escolar para que possam atuar. Assim, quanto às suas perspectivas dessa modalidade emergencial, a remota, o professor aproxima suas concepções às de Bacich (2018, p. 166), quando esta evidencia que "o trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula". O Professor 2 ressaltou que, se houvesse apoio da gestão escolar, o ensino poderia ter sido mais eficiente. Destacou, ainda, a questão de acolher a família dos alunos com aparatos tecnológicos para inclusão na modalidade, chamando a atenção para as colocações propostas por Médici, Tatto e Leão (2020), sobre muitas famílias de estudantes não possuírem suportes materiais nesse contexto.

O Professor 3 trouxe à tona, em sua fala, a necessidade de um diagnóstico do perfil socioeconômico para que as aulas pudessem ser organizadas. Pensa-se, que como esta colocação se dá no excerto que corresponde à perspectiva do docente sobre a modalidade remota de ensino, entende-se que, em situações de prolongamento dessa modalidade, a

depender do cenário de Covid-19, faz-se urgente que os órgãos responsáveis em monitorar a educação básica repensem e planejem estas questões.

Assim, o que se tem, nesse sentido, são alguns direcionamentos, a partir de Portarias, sem materialização do processo de forma igual aos alunos no Estado, onde a pesquisa se realizou, deixando os alunos da rede pública numa escala de exclusão e atraso, enquanto redes privadas, compostas por classes econômicas mais privilegiadas, mantêm suas atividades escolares.

O relato do Professor 4 traz a perspectiva desta modalidade remota como forma de não atrasar o ano letivo dos alunos. E o Professor 5 ressaltou que, para o momento de emergência, tal modalidade foi propícia, destacando, ainda, a resistência da comunidade escolar para com as tecnologias, explanando que a modalidade tem um efeito positivo quando apoiados pelas gestões, coadunando com a proposta de Bartnik (2012). O participante finaliza seu relato afirmando que, para melhor execução das atividades, faz-se necessária a aquisição de aparelhos tecnológicos e internet à comunidade acadêmica, para que se possa fazer um bom trabalho em modalidade remota.

Destarte, é preciso ratificar que os relatos apresentaram, em diversos momentos, no que concerne à educação básica, no campo investigado, que houve uma exclusão. E aqui, a exclusão precisa ser pensada como um mal social a ser combatido (RIBEIRO, 2006). Sendo assim, infere-se sobre as fragilidades no campo dos aspectos governamentais, que não se adequam a uma sociedade desigual, bem como as políticas que descentralizam a responsabilidade da educação na esfera Estadual e Municipal, e que precisam diagnosticar e solucionar o desiquilíbrio social.

INCLUSÃO E EXCLUSÃO TECNOLÓGICA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS RELATOS DOS ALUNOS

Considerando as narrativas dos docentes de educação básica, na qual verificaram-se limitações, assim como algumas dificuldades e número expressivo de evasão dos alunos na modalidade remota de ensino, buscou-se compreender a situação escolar neste período de pandemia, sob o viés dos alunos desse nível de educação. Torna-se pertinente ressaltar que os responsáveis da família se fizeram presentes, durante a conversa com o aluno dessa categoria, a considerar fatores como idade. Iniciou-se a entrevista perguntando como foi o aviso de interrupção das aulas presencias e, posteriormente, a adequação à nova modalidade de ensino. Os alunos destacaram:

> A diretora entrou na sala e falou para nós que não ia ter aula. Fomos para casa. Não falou com titia não (Aluno 1).
>
> A gente já estava sabendo pelos colegas que outras escolas estavam fechando, perguntamos para professora e ela não sabia. Depois a diretora

> avisou todas as salas que a escola fecharia (Aluno 2).
>
> Mamãe foi falar com a diretora para saber. Aí eu já sabia antes. Depois foi comunicado na escola pela professora (Aluno 3).
>
> Eles avisaram que iriam interromper, mas voltamos com as aulas pela internet. Mas pararam de novo. Muitos alunos estavam fora sem celular e sem internet. Meus amigos nem conseguiam fazer as atividades (Aluno 4).
>
> A coordenadora avisou que iríamos parar com as aulas. E estamos até agora sem estudar (Aluno 5).

Como destacado anteriormente, os responsáveis presentes na conversa, durante a coleta de dados com os alunos, complementaram as informações obtidas. Os familiares, de forma unânime, ressaltaram que estão sem saber quando as aulas retornarão, e que nenhum contato por parte da escola foi feito para explicar a situação e informar o futuro dos alunos. As aulas foram interrompidas em março, início da pandemia no Brasil, mas não houve um retorno até a presente pesquisa[3]. Chama-se atenção para a ausência de comunicação, uma vez que o aviso de fechamento das escolas foi feito apenas aos alunos, sem a presença dos pais ou uma reunião, distanciando-se do que dispõem alguns dos documentos que narram sobre a educação básica.

A exemplo, tem-se o art. 11 da LDB, em seu inciso VI, que discorre acerca da articulação entre escola, família e comunidade, dispondo no art. 14 a “participação das comunidades, escola e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL, 1996, n. p.). Neste ponto, Bartnik (2012) assevera que a prática administrativa da escola deve atentar-se, numa perspectiva sociológica, que a inserção de todos os sujeitos envolvidos na resolução de problemas constrói um efeito pedagógico integrador.

Sobre a questão da possibilidade de um retorno em modalidade remota, perguntou-se sobre o acesso destes sujeitos aos dispositivos digitais, se possuíam, se tinham acesso à conexão de internet, obtendo-se como resposta o exposto a seguir:

> Titia me ajudaria. Eu ia usar o celular dela. Não tenho computador nem notebook aqui em casa. Titia colocou até internet porque pensamos que iria acontecer aulas igual passam na televisão (Aluno 1).
>
> Aqui em casa tenho meu celular. Eu uso a internet do vizinho. Eu assistindo *live* no Instagram tem dias que funciona, só às vezes cai. Mas seria assim que eu assistiria às aulas, se tivesse (Aluno 2).
>
> Tem meu celular. Não temos internet na nossa casa, mas mamãe tem no celular dela (Aluno 3).
>
> Só não tenho computador. Tenho celular. Internet também uso do celular (Aluno 4).
>
> Tem celular em casa. Não temos internet em casa (Aluno 5).

3. As entrevistas foram realizadas em julho de 2020.

Percebeu-se que a aquisição mais recorrente de aparelhos eletrônicos, entre os entrevistados, foi o celular, e que na fala de Aluno 1, seu responsável, a tia, instalou serviços de internet em casa prevendo uma possível volta às aulas em modalidade remota, que o aluno destaca como "*aulas igual passam na televisão*". Os Alunos 2, 3, 4 e 5 afirmaram não ter internet em casa. Sendo assim, num possível retorno, com aulas em modalidade virtuais, estes sujeitos teriam dificuldades de acesso, a considerar que as aulas remotas síncronas exigem conexões de internet com velocidade e qualidade alta para que se possa desenvolver as atividades escolares (CARNEIRO *et al.*, 2020).

A escola pública, nesse momento de crise, em meio à uma realidade social, sem recursos, não pode se ausentar nem negar a estes indivíduos a possibilidade de desenvolver suas atividades escolares (SOUSA; BORGES; COLPAS, 2020). E respaldado pela LDB, no art. 32, tem-se que "o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais". (BRASIL, 1996, n. p.). Desta forma, o planejamento durante a pandemia trata-se de um período emergencial, o que precisaria, por parte de autoridades e gestão escolar, propiciar que os alunos não fiquem prejudicados, pela ausência de suporte para as aulas.

Seguindo a perspectiva freireanas, de que educação além de política é também cultura e construção de cidadania, perguntou-se como os alunos estavam se sentindo sem estudar:

> Quero voltar logo. Eles disseram na TV que vão passar todos de ano logo (Aluno 1).
>
> Eu acho ruim ficar em casa. Já quero é voltar. Tem gente estudando já no Anjo da Guarda. Está demorando muito a voltar. Vamos nos atrasar muito (Aluno 2).
>
> Sinto falta de ir para a escola (Aluno 3).
>
> Me sinto sem vontade de estudar sozinho em casa. Espero que volte logo às aulas (Aluno 4).
>
> Estou preocupado em ficar atrasado (Aluno 5).

O Aluno 1 destacou que viu um noticiário na televisão que todos passariam de ano, chamando à reflexão um possível medo em relação ao atraso de série. O aluno expressa em sua fala aquilo que Médici, Tatto e Leão (2020) demarcam em seus estudos, como a incerteza do futuro e a angústia pelas fragilidades que a falta de planejamento trouxe aos alunos de educação básica, nesse período emergencial.

Quando questionados se conheciam alguém que estuda em modalidade remota, os Alunos 1, 2, 3 e 4 disseram não conhecer, e o Aluno 5 respondeu: "*acho legal, vi na tv*", demonstrando, portanto, que vive em outra realidade social, na qual as aulas remotas são vistas apenas pela tela da TV. Logo, compreende-se que há uma necessidade específica de prosseguir às atividades escolares, ajustando-se ao que que pode ser exequível a estes

alunos. Pensar em aulas com uso de tecnologia pode ser ineficiente a este público inserido em periferias e com pouco recurso.

Por fim, buscou-se saber o que diriam se caso houvesse a possibilidade de enviar um pedido para uma autoridade responsável pela educação na cidade, no que responderam:

> Que eles façam alguma coisa para voltar às aulas. Porque nós precisamos estudar e muitas escolas estão voltando, e nós precisamos estudar também (Aluno 1).
>
> Eu ia falar para eles pagarem os professores direito, porque os professores que não querem voltar às aulas, porque eles não ajudam os professores (Aluno 2).
>
> Para fazer uma lei para voltar logo (Aluno 3).
>
> Que precisamos estudar e que precisam organizar a volta às aulas (Aluno 4).
>
> Eu diria a eles que a educação é importante, e que nós temos direitos. Falaria para comprarem máscara e álcool, e organizassem nossa volta (Aluno 5).

A expressa vontade de retornar às aulas, por parte dos alunos, chama a atenção acerca dos direitos em desiquilíbrio na atual sociedade, estando à frente os que mais possuem, materialmente, como bem afirmam Médici, Tatto e Leão (2020), tendo em vista que as escolas privadas prosseguiram suas atividades, e as de rede pública de ensino encontram-se sem planejamento e sem aparentes preocupações pelo futuro do alunado, uma vez que os deixaram à margem de qualquer instrução escolar.

A fala do Aluno 2 expõe uma visão que pode não ser a realidade, no que diz respeito aos pagamentos dos profissionais da educação, tendo em vista que este não é foco do trabalho, mas que reflete a consciência do aluno acerca de que os professores não são os principais responsáveis pela interrupção de aulas, mas que existe outro sujeito com a incumbência para que estas aconteçam, que nesse caso do contexto dos entrevistados é a esfera municipal e estadual. Diante do relatado, inferiu-se a exclusão dos alunos entrevistados não apenas de recursos digitais, mas de qualquer atividade escolar.

INCLUSÃO E EXCLUSÃO TECNOLÓGICA SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO SUPERIOR: OS RELATOS DOS PROFESSORES

Como destacado na seção que discorreu sobre a metodologia deste trabalho, o público investigado do nível superior foi composto de docentes e discentes da UFMA, que diante da atual conjuntura, seguindo as orientações do MEC, adotou a modalidade remota de ensino. Nos primeiros meses, pelo inesperado cenário de infecção e iminente contágio pela Covid-19, houve a paralisação das aulas, sendo publicado em 16 de março que seriam suspensas as atividades por 30 dias (UFMA, 2020b).

Posteriormente, foram divulgadas mais duas portarias, entre estas a Portaria

Gabinete da Reitoria (GR) N° 190/2020-MR, dispunha, entre outras coisas, em seu art. 30, que os prazos de vigência poderiam ser estendidos por 30, 60, 90 e 120 dias, ocorrendo que no período de junho a julho houve uma classe especial, disponibilizados aos cursos presenciais que experimentariam a modalidade remota (UFMA, 2020a).

As atividades acadêmicas demandam que os docentes saibam manusear *datashow*, sistemas integrados de atividades da instituição, liderar canais de comunicação para interação acerca das disciplinas, mas no que diz respeito a ministrar aulas em tempo real, constitui-se, neste momento, como novidade. Desse modo, perguntou-se se a gestão deu algum suporte para desenvolverem suas atividades. Os docentes destacaram o elencado no Quadro 14:

Por parte da gestão da Instituição de ensino que você trabalha, lhe foi dado algum apoio no que se refere aos recursos materiais para o desenvolvimento do seu trabalho remoto?	
Professor 1	Não, porém, no que tange o ensino remoto, foram oferecidos webnários.
Professor 2	A instituição não disponibilizou computadores nem rede, apenas webnários.
Professor 3	Não. Todo material utilizado é meu.
Professor 4	O suporte foi webnários, formação remota, também oportunizou uma plataforma específica, o Google Meet numa versão que pudesse gravar as aulas, diferentes da comum utilizada.
Professor 5	Aparelhos ou pacote de internet não, apenas formação e a plataforma que utilizei teve uma versão que gravava as aulas, diferente da comum.

Quadro 14 - Descrição acerca do apoio da gestão da Universidade para o desenvolvimento das aulas remotas no nível de ensino superior

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Os professores, de forma unânime, responderam que receberam, por parte da gestão, uma formação que lhes permitiram entender a nova modalidade na qual estariam inseridos. No tocante ao suporte com aparelhos ou pacotes de internet nada foi relatado. No que concerne às formações disponibilizadas aos docentes, recorrendo a Tardif (2002), tem-se que o exercício de ensinar está para além dos conhecimentos de conteúdo, sendo imprescindível capacitação destes profissionais para o novo ambiente de ensino.

À luz dessas considerações, Bacich (2018) sinaliza que as escolas precisam ser espaços mais amplos de amparo para que todos possam evoluir, sentindo-se confortáveis em seus objetivos no âmbito das instituições, não apenas o alunado, mas também os professores, em seus anseios profissionais. Como observado, a instituição, neste primeiro momento, os acolheu com os treinamentos acerca da plataforma.

No que concerne o acesso às tecnologias, os professores responderam que

já possuíam aparatos e conexões de internet em suas casas antes da pandemia, mas compraram alguns acessórios para melhoria na qualidade das aulas, como exposto no Quadro 15:

Antes da pandemia, em sua casa já tinha internet, computador, *smartphone* ou outro aparelho eletrônico?	
Professor 1	Sim.
Professor 2	Sim, na minha casa já tinha internet, computador, *smartphone*, e eu tenho um fone de ouvido específico para aulas.
Professor 3	Sim, tinha aparelhos, mas com certeza com o uso intenso eles se desgastaram mais do que seriam nas aulas presenciais.
Professor 4	Apesar de ter alguns, precisei comprar outros equipamentos, como microfone de lapela, diferentes suportes para o celular e uma iluminação específica.
Professor 5	Sim, mas precisei comprar um fone de boa qualidade.

Quadro 15 - Relatos dos docentes de ensino superior acerca da posse de dispositivos digitais antes da pandemia

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

No que diz respeito aos dispositivos mais utilizados entre os docentes, mas aulas remotas, em destaque foi o computador, *notebook* e celulares, de acordo com o destacado em Quadro 16. Logo, como os docentes destacaram anteriormente, as plataformas que a instituição disponibilizou foi o Google Meet[4], recentemente criado e um dos mais utilizados na modalidade remota. Nesta atual conjuntura, este permite, entre outras coisas, apresentações de materiais em documentos diversos: PowerPoint, Word, Pdfs, uma vez que estes três *softwares* são usados abundantemente na esfera acadêmica.

Pelas narrativas dos docentes de ensino superior, não houve uma exclusão tecnológica no que se refere ao acesso deles a estes artefatos digitais, podendo ser explicado pela carreira já estruturada, e a necessidade de uso destas tecnologias no âmbito do ensino superior, que traz consigo ações exigidas pelas transformações sociais, e, consequentemente, renovação do ensino (PIMENTA, 2002).

4. Plataforma criada em 9 de março de 2019 o oferecido pelo Google LLC. Aplicativo de interação por videoconferência para reuniões com até 250 pessoas.

Através de qual aparelho eletrônico você ministra suas aulas?	
Professor 1	*Notebook* e celular.
Professor 2	Computador ou celular.
Professor 3	Computador e celular.
Professor 4	Uso o *notebook* e o celular de forma concomitante, pois penso que um acaba apoiando o outro, e me possibilita maior liberdade.
Professor 5	Celular e *notebook*

Quadro 16 - Relatos dos docentes de ensino superior acerca dos dispositivos utilizados nas aulas em modalidade remota

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Partindo-se para entender o desenvolvimento das aulas, perguntou-se acerca de como ocorriam e quais canais de interação virtual era utilizado, e se era possível alcançar seus objetivos, onde os docentes responderam como mostra o Quadro 17:

Como funciona a relação com os alunos no modelo remoto, você utiliza algum aplicativo? Você consegue alcançar seus objetivos de ensino?	
Professor 1	Utilizei a ferramenta Google Meet, o aplicativo Padlet e as ferramentas do Google Classroom.
Professor 2	Todas as vezes que pego uma disciplina, geralmente faço uma apostila, seleciono o material, disponibilizo em pdf para os alunos, através de WhatsApp. Inicialmente, nessa forma remota, era pelo aplicativo Meet, porém, observamos que não estava dando muito certo, porque precisava de uma internet muito boa e, muitas vezes, o aluno não tem esse acesso e fica fragilizado. E aí mudamos para o WhatsApp. Há um grupo da própria instituição, eu gravo pequenos vídeos e disponibilizo o conteúdo em pdf, vou interagindo, faço perguntas no WhatsApp acerca do material e os alunos vão interagindo. Dessa forma achei a resposta positiva dos alunos, e aí consegui alcançar os objetivos. Foram mais satisfatórios. Mesmo os alunos sendo de munícipios com internet precária, consegui através do WhatsApp.
Professor 3	As aulas são preparadas para serem apresentadas através de *slides* na plataforma que a instituição fez parceria para tal. A relação com os alunos é complicada, pois não tenho como saber nem se eles estão ali me ouvindo. As aulas acontecem ao vivo. Não sei se consigo atingir meus objetivos de ensino, pois a interação com os alunos é mínima.
Professor 4	As aulas são organizadas, em termos de horários, pela coordenação do curso. Quanto a mim, organizo, isto é, planejo as aulas previamente, tal qual faço no presencial, claro que fazendo os ajustes ao novo modo de ensinar, ou seja, ensino remoto. Em relação à interação com os alunos, esta ocorre de forma remota, pela plataforma Google Meet, como já pontuei antes; mas considero que não estamos distantes; ao contrário. Os sinto muito próximos, e essa interação faz com que se alcancem os objetivos de ensino.
Professor 5	Pelo Google Meet, mas nunca a turma fica completa, pois a conexão cai, alguns alunos com pacotes de dados excediam seus bônus de internet. Mas penso que o objetivo da disciplina foi alcançado

Quadro 17 - Narrativas dos docentes de ensino superior sobre o funcionamento das aulas em modalidade remota

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Professor 1 utilizou a ferramenta Google Meet, o aplicativo Padlet e as ferramentas do Google Classroom. O Professor 2 explanou que, em suas disciplinas, utiliza sempre produção de apostilas e documentos em pdf. Ressaltou que iniciou na plataforma Google Meet, mas que pela fragilidade de acesso dos alunos à internet migrou para o WhatsApp, salientando que no aplicativo Google Meet precisava de uma boa internet, e seu público não tinha acesso a uma qualidade que permitisse as aulas nesta plataforma. Sendo assim, o WhatsApp mais uma vez aparece nos relatos como aplicativo mais leve e manuseável, sem demandar conexões excepcionais (ARAÚJO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2015).

O Professor 2 destacou que somente dessa forma conseguiu alcançar seus objetivos. Nesta narrativa, a questão da exclusão digital apresenta-se pelos alunos deste, que não possuíam suporte para as aulas e, diferente do segmento da rede privada, onde Oliveira (2020) evidencia o fato das escolares particulares e seu público terem acesso às tecnologias educacionais utilizadas neste atual cenário - assim como aos dispositivos essenciais para o funcionamento das aulas, como *smartphones*, *tablets* e computadores, e o acesso à internet com qualidade -, deixando explícita a discrepância entre estudantes das classes sociais das redes privadas e do ensino público.

O relato do Professor 3 mostrou que as aulas foram realizadas com apresentação de *slides* na plataforma que a instituição disponibilizou, no caso o Google Meet, em um nível mais avançado que o comum, em geral utilizado pelos alunos, pois neste permitia gravação. A incerteza do docente, em saber se a classe estava atenta ou não às aulas, foi exposta por este entrevistado, que no trecho de sua fala "*Não sei se consigo atingir meus objetivos de ensino, pois a interação com os alunos é mínima*", remete às colocações de Simão *et al*. (2013), que concordam que em modalidades de ensino a distância, os alunos ficam menos concentrados nas atividades, exigindo do docente metodologias que atraiam a atenção do alunado.

O Professor 4 expressou que, mesmo nas plataformas digitais, se sente perto dos alunos, pelas interações que esta modalidade permite, em tempo real, e relatou proceder da mesma forma com as aulas presenciais. O Professor 5 também realizou suas aulas pelo Google Meet, e em sua narrativa demarcou que a turma nem sempre estava completa nas turmas virtuais, em decorrência da internet. Mais uma vez aqui a exclusão sendo evidenciada, em uma sociedade que se julgava altamente conectada, mas como bem vêm demarcando Lévy (1999) e Castells (2003), ainda existem lacunas de acessibilidade a esta por parte da sociedade contemporânea.

Consciente de como as aulas foram executadas, conduziu-se a pergunta sobre as dificuldades nesta modalidade de ensino emergencial, ao que responderam, como mostra o Quadro 18:

Quais as principais dificuldades que você pode destacar nesta nova forma de ministrar aulas?	
Professor 1	O acesso à internet que nem todos têm, e falta uma capacitação mais específica para os professores, muitos ainda confundem o ensino remoto com o ensino a distância.
Professor 2	A questão de muitas vezes dá timidez, a internet e a conexão. Fica oscilando.
Professor 3	Interação com os alunos. De vez em quando você sente que está sozinho, falando com o computador.
Professor 4	Não teria uma dificuldade específica, a não ser a reclamação de alguns estudantes sobre a oscilação da internet.
Professor 5	Oscilação da internet, muitas quedas que deixavam alguns alunos sem continuidade de algum assunto do dia. Quando os chamavam para socializar os textos, era complicado discutir o conteúdo.

Quadro 18 - Narrativas das principais dificuldades dos docentes do ensino superior durante as aulas em modalidade remota

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

O Professor 1 destacou como dificuldade o acesso à internet, que nem todos têm, e a falta de conhecimento docente acerca da diferença entre ensino remoto e ensino a distância. Sob este último aspecto, Darling-Hammond (2014) revela que pesquisas realizadas nos últimos 30 anos apontaram que há um grande déficit no treinamento e formação docente, afetando o desempenho destes em conhecimentos necessários, além dos conteúdos específicos de suas respectivas disciplinas. Assim, a autora afirma ainda que os docentes "[...] amplamente preparados e certificados obtêm, em geral, melhores resultados e são mais bem-sucedidos com os alunos do que os professores sem esse tipo de preparação". (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 232). Fato este a ser considerado no âmbito do ensino superior, sobre os equívocos entre definições e formas de trabalhos nas modalidades remotas e EaD, a considerar o relato do Professor 1.

O Professor 2 falou sobre a timidez da turma e a instabilidade da internet. O Professor 3 explanou sobre a interação, e sua incerteza sobre estar falando com os alunos ou por vezes sozinho. Vale ressaltar que a plataforma Google Meet permite que as câmeras dos sujeitos em interação fiquem ligadas e/ou desligadas, bem como os microfones do aplicativo, sendo assim, a qualquer momento o aluno pode ausentar-se, mesmo conectado em seu *login*. O Professor 4 destacou, a partir de reclamações dos alunos, a oscilação da internet, e o Professor 5 também destacou problemas nessa direção, ressaltando que dificultava a discussão dos textos pelas interrupções da rede.

Como observado nos cinco relatos, a tecnologia, que aqui em destaque é a conexão de internet, foi unânime enquanto dificuldade encontrada no desenvolvimento de suas aulas, algo que além de ser demarcado, ao longo deste estudo, foi ratificado por Sousa, Borges e Colpas (2020) como fator responsável por 43% do número de alunos (cerca de 706 milhões), que ficaram fora das aulas pela pandemia da Covid-19 no mundo, pelo não

acesso à internet.

Os autores supracitados consideram que a ferramenta, em tese, é primordial, mas não de maneira a gerar equidade, e discorrem que se para as redes de ensino privada não houve nenhum tipo de hesitação na continuidade das atividades, para as instituições públicas, discutidas neste estudo, há impasses sob diversos aspectos:

> Além de falta de preparo de professores [...] os alunos devido a pobreza, não possuem acesso às tecnologias, principalmente àquelas que exigem acesso à internet. Esses alunos estariam excluídos da possibilidade de acompanhar as atividades à distância e, inclusive, de serem avaliados sobre as atividades. Há ainda a preocupação dos críticos que apoiam a essa possibilidade de uma educação conteudista, como eles entendem que costuma ser a educação em modalidades não presenciais (SOUSA; BORGES; COLPAS, 2020, p. 152).

Continuando nessa perspectiva, no Quadro 19 os professores ratificaram a internet como principal entrave para o bom desempenho de suas aulas em modalidade remota.

Durante as aulas, quais os principais entraves que limitam o bom desempenho das atividades remotas?	
Professor 1	O acesso à internet por parte dos alunos.
Professor 2	Internet.
Professor 3	Internet lenta de professores e alunos.
Professor 4	Oscilação de internet.
Professor 5	Internet.

Quadro 19 - Narrativas dos docentes do ensino superior no que diz respeito aos entraves encontrados durante as aulas em modalidade remota

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Considerando as dificuldades expostas, e consoante às respostas dos cinco entrevistados, perguntou-se acerca de possíveis interrupções das aulas sob o prisma dos entraves com as tecnologias. Os professores responderam o disposto no Quadro 20:

Houve algum dia, entre estes, em que as aulas estão ocorrendo remotamente, que por algum motivo você não conseguiu desenvolver suas atividades? Se sim, o que houve?	
Professor 1	Não. Todos os dias ministrei minhas aulas. Alguns alunos ficaram sem assistir por uns dias.
Professor 2	Não. Não houve nenhum momento que eu não conseguisse, porque elas são organizadas anteriormente. Falo com a turma antecipadamente ao horário, até para o aluno criar essa rotina como se estivesse numa sala de aula.
Professor 3	Choveu e fiquei sem internet.
Professor 4	Não houve. Tenho facilidade em fazer esse tipo de trabalho; me divirto até. É uma atividade prazerosa. Alguns alunos estiveram fora das aulas, pela internet.
Professor 5	Não. Todas as foram ministradas. Alguns alunos que ficaram sem assistir aulas, caso fosse dia de seminário remarcava, pelas condições da internet.

Quadro 20 - Narrativas dos docentes do ensino superior sobre possível interrupção de aulas

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Somente o Professor 3 ficou um dia sem exercer suas atividades, todos os demais entrevistados não relataram interrupções das aulas por problemas com tecnologia, o que se aproxima das proposições de Barbosa, Viegas e Batista (2020), ao afirmarem que 99,1% dos docentes possuíram recursos para ministrar suas aulas, nessa atual conjuntura pandêmica. Os autores dispõem ainda que a situação excludente dos alunos é percebida pelo olhar atento do docente, que precisa compreender muitas dificuldades nesse contexto.

Os Professores 1, 4 e 5 relataram não ter ficado sem ministrar suas aulas, mas que alguns alunos ficaram sem assistir por uns dias. Observando-se a fala destes entrevistados, pensa-se a partir de Alves (2018), que para este profissional, constitui-se também um grande desafio participar de um processo que envolve mudanças drásticas na forma de ensino e aprendizagem, pois de um lado estão os alunos que nascem em contato com o meio digital e outra parcela destes discentes que não têm acesso. E outra questão discutida pelo supracitado autor diz respeito a ter que repensar novas formas em meios às tecnologias para atuar em ambientes virtuais.

Para Lévy (1999), as relações no campo virtual, indiscutivelmente, dinamizou as relações, redes e sistemas, mas é preciso que se compreenda a complexidade do uso da tecnologia, quando sujeitos em esferas sociais diferentes estão envolvidos, e acrescenta que:

> Não seres humanos, jamais pensamos sozinhos ou sem ferramentas. As instituições, as línguas, os sistemas de signos, as técnicas de comunicação, de representação e de registro informam profundamente nossas atividades cognitivas: toda uma sociedade cosmopolita pensa dentro de nós. Por este motivo, não obstante a permanência das estruturas neurais de base, o pensamento é profundamente histórico, datado e situado, não apenas em seu propósito, mas também em seus procedimentos e modos de ação (LÉVY, 1999, p. 95).

Nem o professor de um lado está sozinho operando as tecnologias, nem os alunos do outro. Em conjunto, nessa “inteligência coletiva” (LÉVY, 1999), docentes e discentes seguem construindo este processo, em modalidade nova e emergencial, por muitos momentos nada inclusivos, mas que segue sendo moldado às necessidades dos envolvidos, como bem dispõe o supracitado autor. Neste sentido, perguntou-se sobre os possíveis pontos positivos nesta modalidade de ensino, como elencado no Quadro 21:

Você consegue destacar pontos positivos nesta modalidade de ensino? Quais?	
Professor 1	A preservação da vida, a tecnologia, novo aprendizado, nova metodologia.
Professor 2	O ponto positivo desta forma de ensino é estar trabalhando de casa. O aluno vai poder organizar seu cronograma de estudo sem precisar se deslocar. Sobre o aprendizado, se o aluno se organizar, posso ver isso como positivo, pois o mesmo material da modalidade presencial é disponibilizado no modelo remoto.
Professor 3	Não há pontos positivos que superem o ensino presencial. É só algo a ser feito como alternativa nesse momento, mas não considero válido para outros.
Professor 4	Vários. A dinamicidade; possibilidade de o aluno buscar respostas imediatas, por meio de pesquisas; posso trazer outras pessoas para interagir conosco. Interação eu diria que é a tônica nessa modalidade de ensino.
Professor 5	Estar em casa, sem perder tempo no trânsito, pode ser considerado um ponto positivo. A interação com os alunos também é muito boa quando é possível. São mais participativos do que presencialmente.

Quadro 21 - Perspectiva dos docentes do ensino superior sobre aspectos positivos da modalidade remota de ensino

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

O Professor 1 destacou a preservação da vida e os novos aprendizados com a tecnologia. No que diz respeito à questão de preservação da vida, entende-se que em meio a uma crise sanitária mundial, o trabalho remoto para o Professor 1 representa uma forma de se proteger. O Professor 2 demarcou como ponto positivo estar trabalhando em casa, no sentido de possibilitar ao aluno organizar seu cronograma de estudo. Ressaltou, ainda, que o mesmo conteúdo da modalidade presencial é disponibilizado remotamente.

Para o Professor 3 não há pontos positivos que superem o ensino presencial. Este entrevistado compreende que as aulas remotas são alternativas para o momento de crise, mas que em outras situações não concorda que sejam válidas, compartilhando das colocações de Almeida *et al*. (2005), que afirmam ser este um momento de grande desafio com estratégias emergenciais num cenário despreparado, fazendo-se necessárias adaptações, mas que para tanto sejam oportunizados recursos.

O Professor 4 vislumbrou muitos pontos positivos, tal como a rapidez com que o aluno busca suas respostas para possíveis dúvidas e a interação em rede. Este último ponto

em destaque também foi relatado pelo Professor 5, que discorreu sobre a possibilidade de melhor dinamicidade nas aulas, caso não houvesse problemas com as tecnologias, que por muitos momentos impedem a participação dos alunos. Nessa direção, Lévy (2011) discorre acerca das novas possibilidades interacionais de, neste ciberespaço, poder construir conhecimentos precípuos para sobrevivência social.

Observando-se que em meio às suas narrativas, os docentes sempre respondem perspectivando o discente, e os relatos no Quadro 22 apresentam sob o olhar do professor quais as dificuldades dos alunos, nessa modalidade, no tocante às tecnologias.

No tocante aos seus alunos, quais as maiores dificuldades que você percebe enfrentados por eles para assistir às aulas?	
Professor 1	Alguns falaram da internet.
Professor 2	Internet. Muitos nem têm instalações em suas casas.
Professor 3	Como pontuei antes, o acesso à internet, que ocorre algumas vezes.
Professor 4	Internet. Pois celular todos têm hoje em dia.
Professor 5	Internet.

Quadro 22 - Relatos das dificuldades dos alunos sob a perspectiva dos docentes de ensino superior durante a realização das aulas com uso de tecnologia

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Todos os professores demarcaram que as dificuldades dos alunos é motivada pela internet, quer seja pela falha nas conexões ou pela falta de acesso. Confirmando as proposições de Carneiro *et al.* (2020), quando estes consideram que, no Brasil, a disparidade de acesso à rede de conexão banda larga ainda tem baixos índices nas camadas mais pobres da população, e num comparativo em nível nacional, o Maranhão é destaque como menos incluído digitalmente.

Os autores afirmam, com base em no estudo quantitativo realizado, que a região Norte e Nordeste possuem o menor acesso à internet, eclodindo um aumento de desigualdade que afeta, sobretudo, a educação nesta atual conjuntura, na qual muitas atividades demandam o uso de conexões virtuais. Torna-se relevante repensar práticas e políticas sobre a questão, pois para Almeida *et al.* (2005, p. 61), "A exclusão digital influencia diretamente no desenvolvimento da sociedade da informação no Brasil, visto que priva os excluídos digitalmente de interagirem com as informações".

Nessa direção, fez-se pertinente saber sobre a quantidade de alunos na modalidade remota em comparação aos que, em geral, participam da modalidade presencial, com o resultado exposto no Quadro 23.

Quantos alunos, em geral, possuem suas turmas presenciais, e quantos alunos estão assistindo às aulas na modalidade remota?	
Professor 1	Depende, às vezes tenho turmas pequenas no presencial, e às vezes grande.
Professor 2	Na minha turma tinha metade dos alunos.
Professor 3	Geralmente 50% da turma estava *on-line*.
Professor 4	Tenho um média de 28 a 30. Agora, remotamente, tive uma turma com 18 e outra com 15 alunos, respectivamente.
Professor 5	Presencial 35 e remota 11.

Quadro 23 - Quantitativo dos alunos de ensino superior em modalidade remota e presencial

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

O Professor 1 narrou que depende, porque as turmas presenciais têm variações de quantitativo. Os Professores 2 e 3 destacaram que metade da sala se fizeram presentes nas aulas remotas. O Professor 4 afirmou ter nas turmas presenciais de 28 a 30 alunos, e, nessa nova modalidade, teve turmas com 18 e 15 alunos. O Professor 5 disse que tem 35 alunos na forma presencial, e agora teve turmas com 11 alunos.

A partir do exposto, pode-se entender que a exclusão digital acentua a desigualdade tecnológica e, como dispõem Almeida *et al*. (2005, p. 59), "[...] dificultam o acesso ao conhecimento, aumentando o abismo entre ricos e pobres". A participação inexpressiva de alunos em modalidade remota desperta a necessidade de políticas públicas com destinação orçamentária que promovam ações inclusivas, que oportunizem igualdade na sociedade atual.

Sobre suas perspectivas, numa visão geral da modalidade remota, os professores responderam o que mostra o Quadro 24.

Quais são as suas perspectivas e considerações acerca da modalidade remota, utilizada atualmente, durante este período de pandemia?	
Professor 1	Vejo que para o ensino superior pode dar certo, porém, para crianças, acredito que não. Muitas crianças estão estressadas, pois muitos professores não têm metodologia e acham que devem trabalhar do mesmo jeito que em sala de aula, assim, as aulas ficam muito cansativas, as crianças passam muitas horas em frente a uma tela de celular. As avaliações são cópias de internet e os conteúdos estão sendo jogados, e os alunos acarretados de atividades para fazer apenas para justificar as mensalidades pagas.
Professor 2	A minha expectativa, como todas as disciplinas que ministro, é que os alunos possam estar aprendendo, sobretudo nesse modelo emergencial. E que estes alunos consigam de fato estar acompanhado essa disciplina, desenvolvendo as atividades.
Professor 3	Não considero bom.

Professor 4	O EaD é uma modalidade que traz muitos benefícios a estudantes e professores. Reduz as discrepâncias, no tocante às oportunidades de estudo e formação, pois o estudante pode escolher, muitas vezes, o melhor horário, para estudar e fazer suas tarefas, considerando que muitas atividades são assíncronas. No remoto, mais especificadamente no tocante às aulas, não há essa escolha.
Professor 5	Numa sociedade desigual não vejo a modalidade remota propícia a se estabilizar no País, tampouco foi e será realizada de forma eficiente, sem que haja um acolhimento pelas autoridades.

Quadro 24 - Perspectivas e considerações dos docentes de ensino superior da modalidade remota de ensino

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

O Professor 1 destacou que a modalidade remota pode funcionar com o ensino superior, todavia, pode ser mais complicado com a educação básica, a considerar a idade, e o fato de que as aulas são muito cansativas, considerando-se a idade de alunos inseridos no nível básico em relação aos de ensino superior. Nesse sentido, entende-se que:

> Os ambientes familiares, independentemente das condições socioeconômicas, nem sempre são ideais para a aprendizagem remota, a distância, on-line. Existem inúmeras dificuldades que estes estudantes não estão aptos a encarar, ou que possam vir a se deparar, mas que detectadas podem ser solucionadas, na maioria dos casos. A qualidade desse ensino remoto, segundo a maioria dos estudantes, configura-se entre regular e péssimo. Mesmo assim, percebe-se que professores e espaços escolares são considerados como principais meios para uma boa aprendizagem (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020, p. 153).

Diante do sobredito, compreende-se a colocação do Professor 1, nesse comparativo dos níveis de ensino. A visão dos alunos sobre a modalidade é de regular a péssima, evidenciando a insatisfação, que segundo Médici, Tatto e Leão (2020), pode ser explicada pelas fragilidades dos sistemas não acolhedores a estes sujeitos, os deixando à margem de uma educação com qualidade, durante esta forma emergencial, do contexto pandêmico.

O Professor 2 expressou preocupação com os alunos no sentido de estarem realmente aprendendo, corroborando a fala de Freire (1969, p. 1), quando dispõe que: “Não se pode encarar a educação a não ser como um querer fazer humano. Quefazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros”. Para este autor, a educação só é verdadeiramente humanista quando expõe a realidade, ou seja, nesse cenário, aqui disposto, os professores sabem que existem entraves diversos, mas há uma preocupação no sentido de seus objetivos para com os estudantes.

Sob o olhar do Professor 3, tem-se que que a forma de ensino em discussão não é boa, podendo ser explicada por fatores diversos, tais como: a ausência de comunicação entre docente e discente, a falta de apoio aos vulneráveis, entre outros. Estas questões afetam a autonomia do professor, o impedindo de executar suas atividades com excelência

(CARNEIRO *et al.*, 2020).

O Professor 4 evidenciou a questão da escolha do aluno, exemplificando que em EaD o estudante faz uma opção, e a modalidade remota veio como única alternativa, e nesse aspecto, é importante refletir que, ao considerar o fato inesperado do isolamento social, muitos alunos não conseguiram estar nas turmas virtuais, como bem mostrou o Quadro 23 com o quantitativo de alunos. Nessa ótica, Carneiro *et al.* (2020) salientam que mesmo o método de ensino a distância estar hoje em constante uso e em crescimento, grande parte do ensino no País ainda se constitui presencial, o que acarreta muitos docentes e discentes sem treinamentos, confusos e repletos de incertezas.

O Professor 5 trouxe à reflexão, em sua fala, sobre a desigualdade e falta de apoio para que todos tenham acesso às tecnologias e participem das aulas. Nessa acepção, Carneiro *et al.* (2020) explanam:

> Quando feitas comparações internacionais, o Brasil não apresenta necessariamente um baixo acesso à internet, pois tem um indicador acima da média dos países em desenvolvimento, 51%, em que pese um pouco distante da média dos países desenvolvidos,81% (CGI.br/NIC.br, 2018). Porém, a internet coma maior velocidade em regra obtida a partir de redes banda larga fixa, são mais presentes nas regiões mais desenvolvidas do país (Sul e Sudeste) e nas classes mais ricas – A e B.

Os autores destacam, ainda, a desigualdade regional, apontando que existem estados, por exemplo, o Distrito Federal, que tem acesso domiciliar de 72%, enquanto no Maranhão, estado no qual foi realizada este estudo, ora apresentado, o indicador chega a 16%, uma discrepância que elucida a exclusão digital na região, não sendo exclusivamente do Maranhão, mas em muitas outras partes do País, nas quais as classes menos privilegiadas economicamente estão localizadas.

Pensando-se acerca dos dados percentuais apresentados pelos autores anteriormente citados, é possível perceber que há uma divisão social latente, uma falsa inclusão digital. O acesso às redes sociais, que demandam menos velocidade de internet, não é estar inserido nos ambientes virtuais em sua completude. Ter acesso significa estar incluso em todos os aspectos, inclusive para os de necessidade básica, que é a educação.

INCLUSÃO E EXCLUSÃO TECNOLÓGICA SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO SUPERIOR: OS RELATOS DOS UNIVERSITÁRIOS

Encontrou-se em Lévy (1999), que cada novo sistema de comunicação produz seus excluídos. Foi assim com: a invenção da escrita; da imprensa, que se divide entre os que publicam e os que não estão na mídia; e com a era digital também é possível notar este fenômeno. Nessa acepção, a partir das entrevistas com os professores de ensino superior, e tendo coletado suas perspectivas sobre as aulas em modalidade remota e os

fatores que envolvem o uso de tecnologias, buscou-se investigar, com base nos relatos dos universitários, como estavam desenvolvendo suas atividades acadêmicas neste período de afastamento social.

Assim, por meio de um relato abrangendo questionamento acerca de início das aulas, apoio da gestão institucional, acesso aos dispositivos digitais (celular, *tablet*, computador, internet), e metodologias docentes, pediu-se que expressassem suas emoções, perspectivas e possíveis dificuldades, ao que o Universitário 1 respondeu:

> Minhas aulas começaram em julho. Teve uma reunião e como sou líder de sala fui comunicada. Antes da pandemia eu já utilizava internet ***wi-fi*** via rádio, por ser mais barato e acessível para meu uso, não tenho computador, ***notebook***, comprei um celular recentemente para poder assistir as aulas ***on-line***. Por parte da gestão não recebi nenhum auxílio, a instituição tem o ***site*** por onde foram desenvolvidas atividades, postagens de PDF, pela professora responsável. A instituição em nada além disso auxiliou. Comprei um celular LG-K10 e as aulas ocorreram pela plataforma Google Meet. Sobre as dificuldades teve a falta de internet, ou fraca demais ficava travando e isso me causou um grande desânimo, por não conseguir assistir a aula em sua totalidade. Sobre impossibilidades de assistir aula houve um faltou energia, um transformador explodiu, quebrou, sei lá o barulho foi enorme, com isso a energia só foi reestabelecida à noite, e as aulas eram no período das 14 às 18 de terça, quinta e sexta, pelo menos era para ser, acabei perdendo muito conteúdo. Mas essa forma de ensino parece mais íntimo o que de certa forma me deixou menos tensa do que o ambiente de sala de aula presencial, sem tanta pressão sobre formalidades, mesmo havendo a mesma formalidade. O que tenho a falar sobre a forma remota é que acabe logo, por que eu não tenho ***Wi-fi*** de excelente qualidade, minha matrícula ficará fechada até voltar a ser presencial. Avalio como excludente.

Este primeiro relato já apresenta situações em consonância com Carneiro *et al.* (2020), no que diz respeito à camada menos privilegiada socialmente não possuir internet de qualidade, fato ratificado pela fala do Universitário 1, quando expressa que tem uma instalação de internet em casa com menos qualidade por ser um valor acessível.

À luz dessas considerações, Silveira (2008, p. 43) pontua:

> Durante o final dos anos 1990 e o início do século XXI, os termos digitais divide, digital ***apartheid***, divisão ou brecha digital, muito utilizados pelas grandes corporações de tecnologia e pela mídia do mundo rico foi sendo substituído, no Brasil, pela noção de exclusão. Este termo já vinha sendo usado para caracterizar a posição de determinados segmentos da sociedade em relação aos direitos coletivos e sociais.

Segundo Silveira (2008), essa divisão que pensionava os sujeitos em lugares sociais com e sem recurso digital, o que chegou a ser abordado pela Declaração de Princípios de Genebra, que almejava permitir acesso tecnológico e virtual a todos os países em desenvolvimento, mas que não passou de um documento organizado sem função na prática. Pois como observado pelo relato do Universitário 1, bem como em estudos atuais

(MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020), ainda é evidente que muitos alunos estão à margem do processo de ensino e aprendizagem, devido à falta de acesso às tecnologias.

O relato expõe que na casa do estudante não havia celulares nem computadores, e precisou comprar um celular para a assistir às aulas, remetendo ao que Lévy (1999) descreveu acerca destas novas formas de tecnologias não mudarem a relação de poder e desigualdades, uma vez que estes não são distribuídos de forma igualitária.

Outro trecho que chamou atenção no relato do Universitário 1, e que cabe aqui destacar, foi quando expressou: "*Sobre as dificuldades teve a falta de internet, ou fraca demais, ficava travando, e isso me causou um grande desânimo, por não conseguir assistir a aula em sua totalidade*". A desmotivação expressada pelo discente chama para a reflexão para as colocações de Silveira (2008), de que a internet banda larga de qualidade é imprescindível para a interatividade, para a colaboração e para explorar os recursos da rede, dinamizando o seu uso, contrariamente ao que ocorreu com o Universitário 1.

O único ponto positivo destacado pelo discente é que a interação entre a turma acontece de forma mais dinâmica do que presencialmente, onde a turma se envolve mais nas discussões, mas que anseia para que esta modalidade se encerre, pois não participará das próximas aulas pela dificuldade com sua internet de baixa qualidade, e avalia como excludente. Diante do narrado, é importante atentar para o que Silva-Filho (2003) citado por Silveira (2008, p. 60) assevera:

> Um parceiro importante no combate à exclusão digital é a educação. A educação é um processo e a inclusão digital é um elemento essencial deste processo. Instituições de ensino, tanto públicas como particulares, devem contribuir para o aprendizado e interação dos cidadãos com as novas tecnologias, sendo para isso necessária a atuação governamental e da própria sociedade. Atualmente, o termo sociedade do conhecimento, ou da informação, vem sendo usado para designar uma nova forma de sociedade, onde o recurso mais importante é o capital intelectual, que é cada vez mais exigido de quem deseja conseguir um emprego.

É evidente a necessidade de políticas voltadas às questões de acessibilidade às tecnologias, assim como é notório que a educação é uma das formas atuais de estar preparado para o mercado de trabalho e, consequentemente, desenvolvimento do país.

Mas, com base no percurso do estudo, considerando-se que analisaram-se as narrativas no âmbito da educação básica sob a perspectiva dos professores e alunos, e no nível superior os docentes expuseram semelhante discurso, o que percebe-se é uma pseudo inclusão digital, que segundo Carneiro *et al*. (2020), se faz urgente resolver, a fim de alcançar estes sujeitos, ou para que estes não estejam propícios à marginalização, uma vez que evasão escolar poderá aumentar significativamente com o despreparo institucional e governamental na área da educação em situações de crises mundiais.

Ainda no que concerne investigar as percepções dos universitários acerca da discussão aqui proposta, obteve-se o relato do Universitário 2, a seguir:

> Comecei a turma especial em julho e fui avisada por grupos de WhatsApp. Por parte da instituição não recebi nenhum apoio. Quando tentei sanar alguns questionamentos via ***e-mail*** não recebi retorno por parte da coordenação do curso. Antes da pandemia já tinha acesso à internet. Durante as atividades remotas meu ***notebook*** quebrou e assisti aulas pelo celular. Tive aulas pelo celular pelo Goolge Meet e também com atividades postadas no Sigaa. Sobre minhas dificuldades destaco a conexão de rede de internet. Embora eu tivesse internet, às vezes ocorriam interferências, quedas na conexão da operadora. Sobre minhas limitações durante as aulas, a queda de conexão da prestadora de serviço de internet; fatores externos como chuva, que interfere no acesso. Tiveram sim algumas interrupções. Um dia eu não consegui, porque choveu muito e uma torre da operadora caiu, e demorou até que reestabelecessem o serviço de internet. Os pontos positivos foi o maior envolvimento com a turma e na relação aluno e professor. Foi melhor remoto porque eu não precisava sair de casa, moro longe, era menos cansativo, mas a tecnologia atrapalha muito. A internet falha muito. O que penso a respeito é: achei a proposta boa. Perdemos um pouco de conteúdo, pelos problemas que já relatei de tecnologia. Para quem mora distante seria bom fazer algumas disciplinas nesta modalidade, mas a internet atrapalha um pouco.

De acordo com o Universitário 1, em julho iniciaram-se suas aulas em uma turma especial de férias[5], sem receber apoio por parte da gestão. No que tange os dispositivos eletrônicos, já possuía alguns antes da pandemia e acesso à internet, entretanto, com o uso um destes eletrônicos quebrou, e o estudante assistiu suas aulas pelo celular, através da plataforma Google Meet. Sobre as dificuldades, a internet é mais uma vez pontuada, e também motivo de interrupções de aulas.

Nessa direção, Silveira (2008) dispõe que a velocidade é uma das maiores demandas nesse contexto de ambientes virtuais, assim, um atraso de conexão, uma falha na rede, ocasionada por internet com baixa qualidade, constituem-se em perdas de conteúdo, desânimo dos estudantes em relação à modalidade remota, pois nestes locais interativos virtuais, a "*capacidade de encontrar, mapear, armazenar, recuperar, processar e disseminar informações com velocidade torna-se uma exigência para os indivíduos e para as organizações públicas ou privadas das sociedades contemporâneas*". A colocação do autor vai ao encontro do relato a seguir, expressado pelo Universitário 3:

> No mês de julho começou as aulas com a modalidade remota, depois dessa paralisação de março, abril e junho, fui avisada pelo portal do estudante Sigaa. Não tive auxílio da gestão de forma alguma. Antes da pandemia estava sem internet, precisei instalar, porém possuía os aparelhos eletrônicos necessários para assistir as aulas. Usava inicialmente celular, depois comecei a usar o *notebook*. Nossas aulas são ministradas por meio do *App* Google Meet. Umas

5. A UFMA interrompeu suas atividades em março, abril e maio, em julho voltou com turmas de férias, chamadas, também, de especiais.

das maiores dificuldades foi a questão da conexão de internet, alguns dias muito lenta. Houve dias em que mal dava pra entender o que se falava nas aulas. Acredito que a falta de recursos, em todo e qualquer tipo de ensino, acaba limitando a aprendizagem. Muitos colegas reclamavam da internet. Falhava muito, sempre. Sobre eu ficar impossibilitada de assistir aula, sim. O dia em que a internet estava ruim por conta do mal tempo. Mas consigo destacar pontos positivos. Sim, tiveram vários pontos positivos. Durante esse período de pandemia na qual estamos passando, pensar em um meio em que facilite o processo de ensino e o permita, eu acredito que seja um dos pontos importantíssimos, embora esse modo de ensino não consiga beneficiar a todos, já que nem todos têm o acesso à internet. Acredito que precisa melhorar muito em todos os aspectos. Principalmente o acesso de tecnologias, nem todo mundo tem computador, internet boa, e assim, aparecem vários empecilhos, mas como é remoto, eu fico em casa, considerei bom o ensino.

A narrativa do Universitário 3 destaca mais uma vez a questão de problemas de inacessibilidade às conexões de rede de internet. No primeiro momento o entrevistado afirmou que não possuía internet antes da pandemia, precisando instalar para assistir às aulas em modalidade remota, confirmando as proposições de Carneiro *et al*. (2020), de que um número inexpressivo de habitantes do Maranhão possui instalações desse tipo em suas residências.

o Universitário 3 evidenciou em sua fala a qualidade da internet que, em algum momento, o deixou sem assistir aulas, assim como salientou que muitos dos colegas nas turmas virtuais reclamavam acerca de suas conexões. Sob este aspecto, Fialho e Novaes (2008, p. 105) discorrem que o fato de um sujeito ter acesso a um *notebook*, celular ou mesmo à internet, não o coloca em posição de inclusão, pois para esses autores, "[...] inclusão digital é mais do que a democratização do acesso às tecnologias da informação, ou seja, não se restringe ao computador, às redes ou ao domínio dessas tecnologias, suas ferramentas e suas linguagens". As interações, por exemplo, nestes ambientes, precisam ser eficientes e alcançar os objetivos para a qual foram idealizadas.

No trecho em que o Universitário 3 expõe "*Acredito que precisa melhorar muito em todos os aspectos. Principalmente o acesso de tecnologias, nem todo mundo tem computador, internet boa, e assim, aparecem vários empecilhos*", este entrevistado evidencia o que nas palavras de Almeida (2005), seria uma sociedade excludente. Por trás de uma comunidade virtualmente conectada pelas redes sociais, existe uma camada que se encontra limitada a realizar tarefas essenciais, como as educacionais ou de trabalho.

Sobre os pontos positivos da modalidade remota, o Universitário 3 disse que tem vários, citou um que seria assistir às aulas de casa, mas ressaltou que precisa melhorar muito, sobretudo pela situação de nem todos possuírem acesso às tecnologias de qualidade. Chama-se atenção para os questionamentos pontuados por Lévy (1999), sobre a possibilidade de exclusão em massa, caso não se acompanhasse a tendência no ciberespaço. O relato do Universitário 4, a seguir, assemelha-se bastante ao que já foi até

aqui discutido.

> Comecei a estudar nessa classe especial remota em julho, e fui avisada pelo WhatsApp. A gestão ou qualquer organização da UFMA não disponibilizou, nesse período, ajudas. Antes da pandemia eu já tinha celular, computador, assim assisti às aulas pela plataforma Google Meet. A maior dificuldade foi a internet que nem sempre funcionava de forma satisfatória, houve uns dias que fiquei sem assistir aula, a internet não contribuiu. Os pontos positivos que posso falar: a atenção na aula é maior; as dúvidas são esclarecidas de forma excelente; os materiais são disponibilizados em tempo hábil. E posso destacar como ponto positivo o fato de não precisar me deslocar. Se não fosse a dificuldade com internet que muitos têm, as aulas se dariam da mesma forma que a modalidade presencial, visto que todos têm o direito de falar quando acham necessário, e assim trocar ideias a respeito do assunto discutido.

Mais uma vez, sobre a questão de apoio por parte de políticas acolhedoras, é colocada aqui como ausente, onde a gestão até o momento da pesquisa não havia disponibilizado recursos aos alunos da Instituição Federal. Neste sentido, Fialho e Novaes (2008) asseveram que quando o conhecimento fica comprometido, interfere diretamente no alcance pessoal, refletindo na formação social como um todo, o que demanda que órgãos responsáveis deem suporte aos envolvidos no processo.

Bartnik (2012) também concorda com a assertiva supracitada, e acrescenta que as organizações responsáveis no processo não devem preocupar-se somente com a questão professor e aluno em sala de aula, mas precisam, sobretudo, efetivar conhecimentos aos alunos, intervir às problemáticas existentes e solucioná-las de forma que a comunidade acadêmica possa atingir seus objetivos. Coloca ainda que as hierarquias que se estendem para além da esfera escolar e acadêmica também precisam estar alinhadas com as instituições.

Ainda sobre a fala do Universitário 4, mesmo destacando entraves ocasionados pela internet, salientou que a aula nesta modalidade estimula a participação dos alunos, no tocante às interações de conteúdo, e torna as atividades mais hábeis. Ou seja, é notório que o uso de tecnologias dinamiza o ensino, mas para tanto é imprescindível que estejam em seu funcionamento com a eficácia comum a todos (CARNEIRO *et al.*, 2020). Coadunando com esta proposição, Lévy (1999) já discorria, em uma época inicial do uso da internet, que esta seria expandida de forma substancial, mas que muitos ajustes seriam necessários, fato ainda hoje percebido.

E nessa acepção, Freire (1967) afirma que a democracia é, como todo saber, uma conquista de todos, e que as disparidades sociais precisam ser transformadas. Entretanto, numa compreensão realista, entendendo que a afirmativa é um tanto quanto utópica, a considerar os índices de pobreza nas sociedades atuais, há uma necessidade de garantir que a educação lhes sejam proporcionadas, e os meios pelos quais esta é realizada. Pois

como bem destaca Durkheim (1978, p. 41-42):

> […] a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmos e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos, que exprime em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças ou práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação.

Neste pensamento, Toscano (2010) compreende que a educação tem sido mecanismo de conservação de direitos excludente, garantindo crescimento pessoal a determinado segmento social, e deixando às outras limitações de recursos, de acesso e permanência às estruturas educacionais, construindo uma sociedade assimétrica, posicionando os sujeitos entre os que serão mandados e os que mandarão.

Nessa direção, percebe-se que, pelas circunstâncias, o direito à educação é alicerceado por pretensões constitucionais e internacionais, como já destacado neste estudo, mas na prática ainda é uma realidade distante, sobretudo nesta conjuntura, que a partir do uso emergencial das tecnologias mostrou que a democracia tem sido bonita no papel, apenas, como bem apresentou-se nos relatos até aqui, sejam docentes de educação básica, alunos, docentes e discentes do ensino superior, muitas fragilidades e a tão falada "inclusão digital" das comunidades contemporâneas ainda não contempla a todos.

Pelos dispositivos legais, tem-se em Brasil (1988) que é dever do Estado proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência e à tecnologia, aos sujeitos diversos no âmbito nacional, e, em seu art. 212, § 3º, dispõe sobre a distribuição de recursos, a fim de assegurar "prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação" (BRASIL, 1988, n. p.), equidade esta ausente pelos relatos até aqui expostos, como observa-se também na fala a seguir do Universitário 5:

> As aulas iniciaram em julho e fui informada pelo WhatsApp. Nessa pergunta sobre a gestão não tive ajuda, usei mesmo os recursos que tinha em casa. Apenas materiais didáticos foram disponibilizados através do Sigaa. Antes da pandemia na minha casa tinha um ***notebook*** e meu celular. Assisti assim aula 70% pelo celular por ser mais prático, sendo que a professora usou a plataforma Google Meet e Sigaa para postagem de materiais. Minha dificuldade é que é algo novo, e quando há mudanças, precisamos fazer adaptações. No momento que tive as aulas remotas a internet sempre atrapalhou muito. Conexão ruim. Creio que houve quebra de comunicação e entendimento por conta da internet. Houve vários dias que não assisti as aulas por causa de internet que caiu. Ponto positivo é que parece que as pessoas ficam mais à vontade para interagir. Como estamos passando por

> uma pandemia, devemos priorizar a saúde. Mas eu prefiro mesmo o ensino presencial, pois há maior contato na sala de aula. Não sei se me acostumo com as aulas remotas, às vezes a internet não colabora. Mas, prossigamos em obter um conhecimento de qualidade.

A narrativa expõe que não houve disponibilização de recurso por parte da instituição, o material disponibilizado pelo sistema da universidade mencionado se refere às atividades que eram postadas. Antes do início das aulas remotas, o Universitário 5 já possuía dispositivos eletrônicos em sua residência, e sua dificuldade foi também a internet. Destacou que por vários dias não assistiu aula pelas interrupções na conexão de internet. Nesse sentido, com base em seus estudos, Médici, Tatto e Leão (2020) salientam que há uma diferença gigantesca entre a rede pública de ensino e a privada no Brasil. E no cenário do ensino médio, foco da pesquisa dos autores supracitados, devido aos problemas decorrentes das fragilidades com tecnologia, os alunos do ensino público têm manifestado insegurança para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enquanto estudantes da rede privada, pelas oportunidades durante o período de pandemia, se sentem muito confortáveis para a realização das provas.

Nesse aspecto, Senhoras (2020) assevera que os aspectos de divisão entre rede pública e privada na educação expôs a exclusão muito mais após a difusão da pandemia da covid-19, contemplado disparidades diversas, e repercutindo fragilidades em diferentes instituições educacionais:

> [...] o qual transborda de modo preocupante uma latente ampliação de assimetrias previamente existentes entre classes sociais, regiões e localidades, nos desempenhos dos setores público e privado ou ainda na efetividade educacional nos diferentes níveis de ensino (SENHORAS, 2020, p.135).

Almeida (2005, p. 56) dispõe que, para os sujeitos à margem da sociedade informatizada a dificuldade é maior, e muitas vezes se sentem impedidos para executar algumas tarefas, e, atualmente, a "[...] exclusão digital tem grande impacto na vida destas pessoas, que por inúmeros motivos não utilizam tais tecnologias. Pode-se citar como exemplo um fato simples e corriqueiro que ocorre quando se tenta obter uma colocação profissional". Fortalecendo, ainda mais, a excludente sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indiscutivelmente, as tecnologias tornaram-se grandes aliadas à educação, e como bem afirma Dudeney (2016), no cenário da escola e de universidades, a socialização pelos meios digitais tem crescido significativamente, assim como tem transformado o processo de ensino e de aprendizagem mais dinâmico, pois seu uso, enquanto ferramenta neste cenário, constrói novas formas de aprendizagem e possibilidades de acesso a informações com uma velocidade formidável. Corroborando à assertiva, Rojo (2013) destaca que as transformações tecnológicas trouxeram às instituições uma redefinição das interações e atividades educacionais, e com isso a exigência de novas habilidades.

Nesse sentido, diante da pandemia de Covid-19, a tecnologia tornou-se o principal meio pelo qual diversos setores conseguiram desenvolver suas atividades, e na esfera da educação, foi fator preponderante para a realização das aulas, pois, no que diz respeito à rede de ensino pública, utilizava-se da modalidade presencial, tornando a modalidade remota um verdadeiro desafio para docentes e discentes em diversos níveis de ensino. Neste período de isolamento social os termos "híbrido", "remoto" e "plataforma de interação simultânea" foram evidenciados significativamente.

Todavia, como mostrou o percurso do trabalho, muitas pessoas que aparentemente estavam conectados às redes, ficaram excluídos do processo de ensino e de aprendizagem, ou pelo menos não tiveram acesso a esta com qualidade e eficiência necessária para a construção de conhecimentos. Nessa direção, Lévy (1999) discorre que com a virtualização das comunidades, a necessidade de reajuste seria imprescindível para evitar a exclusão em massa.

E esta questão foi fortemente destacada no presente trabalho, sobretudo pelas literaturas recentes, que foram utilizadas para ampliar o entendimento sobre a temática da pandemia e a educação. Apresentou-se, também, a educação brasileira, com base em estudos que relacionam educação e tecnologia, discutindo as lacunas existentes, mesmo com o recorrente uso de tecnologias e interações virtuais no País. Percebeu-se que fatores diversos não têm contribuído para a inclusão de forma igualitária, tais como as políticas governamentais.

No que tange o nível de ensino superior, os docentes destacaram poucas dificuldades com o uso de tecnologias, mas relataram os entreves de seus alunos, que ratificados por eles, chamou atenção para a baixa qualidade da internet utilizada, e como esta afeta diretamente na efetivação do processo de aprendizagem. Mesmo sendo um nível de sujeitos mais autônomos, o ensino superior precisa de acolhimento por parte das políticas governamentais e planejamento da instituição, uma vez que as instituições públicas agregam diferentes segmentos sociais.

No que se refere à educação básica, os professores destacaram muitas fragilidades no uso de tecnologias em modalidade remota. Por atuarem num contexto com poucos

recursos, relataram que muitos alunos estão sem receber suas atividades, tanto pela ausência de conexões de rede de internet, como pelo acesso à conexão com qualidade, evidenciando a desigualdade social que permeia a sociedade brasileira.

Enfatiza-se, assim, que as indagações que iniciaram o estudo, sobre o fato destes sujeitos estarem ou não incluídos na era digital, uma vez que possuem celulares e estão conectados às redes sociais, reflete-se que a resposta pela perspectiva docente e discente dos investigados na pesquisa é que não: não estão incluídos na era digital, pois possuem limitações e muitas fragilidades durante o acesso, quando demanda uma conexão com velocidade e qualidade maior.

Espera-se contribuir, a partir deste estudo, para que novas possibilidades de inclusão sejam repensadas, a partir das reflexões aqui propostas. É urgente que as instituições, junto aos órgãos competentes, planejem formas de propiciar à comunidade escolar e acadêmica recursos para atuar com tecnologias de forma igualitária e com qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. B. *et al*. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **JISTEM-Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 2, p. 55-67, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jistm/a/7BZxyCX73JT9tJbBmsbfZ8w/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 21 maio 2020.

ALMEIDA, L. B. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**. Centro Universitário de Volta Redonda/UniFOA, Brasil, v. 2, n. 1, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/jistm/v2n1/05.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD**, v. 10, n. 7, pp. 83-92, 2011. Disponível em: http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235/113. Acesso em: 20 ago. 2020.

ALVES, L. M. **Gamificação na educação:** aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville: Clube dos Autores, 2018.

ARAÚJO, P. C.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. O aplicativo de Comunicação WhatsApp como estratégia no ensino de Filosofia. **Revista Temática**, v. XI, n. 02, fev., PB, 2015.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede Revista de Educação à Distância**. [S. l.], v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 24 jul. 2020.

AZEVEDO, A. B. **Caminhos da educação a distância:** uma década de democracia, aprendizagem e experiência. São Bernardo do Campo : Universidade Metodista de São Paulo, 2016.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido:** personalizado e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre aulas remotas. **Revista Augustus,** [S. l.], v. 25, n. 51, 2020. Disponível em: https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565/302. Acesso em: 8 ago. 2020.

BARTNIK, H. L. S. **Gestão educacional.-Curitiba**: InterSaberes, 2012. (Série Formação do Professor).

BATISTA, L. E. M. A concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 3, 2018. Disponível em: http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1166. Acesso em: 26 jul. 2020.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto:** imagem e som - um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BITTAR, E. C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2004.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. **Educação Superior no Brasil:** 10 Anos Pós-LDB. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2008.

BIZARRIA, F. P. A. *et al*. Papel do tutor no combate à evasão na EAD: percepções de profissionais de uma instituição de ensino superior. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 20, n. 1, p. 85-102, 2015a. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1616. Acesso em: 26 jul. 2020.

BIZARRIA, F. P. A. *et al*. Da trajetória da educação a distância ao surgimento do Programa Nacional de Administração Pública–PNAP: apontamentos históricos. *In*: **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. 2015b. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1616. Acesso em: 26 jul. 2020.

BONETI, L. W. Estado e exclusão social hoje. *In*: ZARTH, P. (Org.). **Os caminhos da exclusão social**. Ijuí: Unijuí, 1998.

BOUCHARD, P. Autonomia e distância transacional na formação a distância. *In*: ALAVA, S. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CARNEIRO, L. A. *et al*. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e267985485-e267985485, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5485. Acesso em: 10 ago. 2020.

CARVALHO, J. M. Cidadania: Tipos e Percursos. **Revista Estudos Históricos**. [S. l.], v. 9, n. 18, 1996. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2029. Acesso em 10 de jul. 2020.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHALITA, G. **Educação:** a solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. **Preâmbulo**. Unicef, Brasil, 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 22 jul. 2020.

CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: **Métodos de pesquisa.** GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). UAB/UFRGS, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CURY, C. R. J. **O direito à educação:** Um campo de atuação do gestor educacional na escola. Brasília: Escola de gestores, 2005.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**. [S. l.], v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299. Acesso em: 5 ago. 2020.

DELLORS, J. *et al*. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. **Educação:** um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 1999. Capítulo 4 do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1999. Disponível

também em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

DEMO, P. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 53-75, 2009. Disponível em: pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/textos/80-388-1-PB.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

DEWEY, J. **Democracia e Educação:** Introdução à Filosofia da Educação. 3ª. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DRAIBE, S. M.; PEREZ, J. R. R. O programa TV escola: desafios à introdução de novas tecnologias. **Cadernos de pesquisas**. n. 6, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a02.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

DUDENEY, G. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DURKHEIM. É. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESCOBAR, O. E. N. Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira: sobre a universidade, um estudo histórico II. *In*: PURIFICAÇÃO, M. M.; PESSOA, M. T. R.; CATARINO, E. M. (Org.). **Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira 1**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FELICIANO, L. A. S. O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica. **Anais do XVIII Encontro Nacional de geógrafos.** 2016. Disponível em: http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoAGB.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Papel da educação na humanização**. Publicado originalmente em Revista Paz e Terra. São Paulo, n. 9, p.123-132, out. 1969. Disponível em: rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Freire,%20Paulo%201969%20Papel%20da%20educacao%20na%20humanizacao.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora atlas S.A, 2008.

GUIMARÃES, L. S. OS sujeitos e as subjetividades em ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: MOLLICA, M. C. M.; SILVA, C. A. P. P. G.; BATISTA, H. R. (Org.). **Sujeitos em ambientes virtuais:** festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

HOUAISS, A. V. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JORNAL NACIONAL, Íntegra. **Google Play**, 2020. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/8520060/. Acesso em: 28 abr. 2021.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação à distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de Covid-19. **Research, Society and Development**., [S. L.], v. 9. n. 7, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757. Acesso em: 2 ago. 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU-EDUSP, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

LUZ, L. T. A origem e evolução da cidadania. *In*: **Colloquium Humanarum,** [S. L.], 2008. v. 4, n. 1, p. 91-104. Disponível em: http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/226. Acesso em: 10 de jul. 2020.

MANCINI, L. C. Instituto Brasil-Estados Unidos. **Assistência técnica**: A mágica da cooperação a serviço do desenvolvimento do país. Rio de Janeiro: Instituto Brasil-Estados Unidos, 1956.

MARANHÃO. **Resolução CEE/MA Nº 94/2020**. Fixa orientações para o desenvolvimento das atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID19, para as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, e dá outras providências. Estado do Maranhão - Conselho Estadual de Educação - Casa de Almeida Oliveira. São Luís, MA, 2020. Disponível em: http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2020/03/Resoluc%CC%A7a%CC%83o-n%C2%BA-94-2020.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MARINS, C.; AMORIM, F. Governo confirma 1º caso de coronavírus no país e coloca 20 sob suspeita... **Do UOL**, em São Paulo e em Brasília, 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/02/26/ministerio-da-saude-coronavirus-brasil-primeiro-caso-contraprova.htm. Acesso em: 26 maio 2021.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATÉRIA DO JORNAL HOJE, do Brasil em 1981 sobre computadores no Brasil. Mostrando suas facilidades e benefícios. **Jornal Hoje**, 1981. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NSVoKeiBSm0. Acesso em: 3 maio 2020.

MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 44, p. 217-233, 2012. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n44/n44a14. Acesso em: 22 jul. 2020.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**. v. 18, n. esp., 2020. Disponível em: http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837/1542. Acesso em: 2 ago. 2020.

MENDONÇA, C. T. M.; OLIVEIRA, P. L. L. M. G.; COSTA, M. L. F. O conceito de tecnologia na concepção de Álvaro Vieira Pinto: contribuições para a educação a distância. **Colloquium Humanarum,** v. 13, n. esp., 2016, p. 315-320. Disponível em: 10.5747/ch.2016.v13.nesp.000852. Acesso em: 1 jul. 2020.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação:** reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORAN, J. Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual *In*: PORTO, T. M. E. (Org.). **Saberes e Linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: Editora da UFPel, 2001. pp. 19-44.

MORAN, J. Um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374. Acesso em: 26 jul. 2020.

NOVAES, I. L.; FIALHO, N. H. Sistema de ensino e inclusão social: o papel das redes de cooperação e de aprendizagem. **Políticas Públicas e Inclusão Digital.** Salvador: EDUFBA, v. 1, p. 105-124, 2008.

OLIVEIRA, A. B. Educação em tempos de pandemia: o uso da tecnologia como recurso educacional. **Revista em Ação**. PUC-Minas Gerais, v. 13., n. 1. 2020. Disponível em: http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/23770. Acesso em: 5 ago. 2020.

OLIVEIRA, A. S. S.; BRITO NETO, A.; OLIVEIRA, L. M. S. Processo ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia e isolamento. **Revista Ciência Contemporânea,** [S. L.], v. 1, n. 6, 2020. Disponível em: http://cienciacontemporanea.com.br/index.php/revista/article/view/32. Acesso em: 22 jul. 2020.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE - OPAS. **Folha informativa sobre COVID-19**. OPAS, 2021. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19 Acesso em: 25 maio 2021.

PADIN, G. Maranhão decreta lockdown de dez dias em São Luís e mais três cidades. Decreto valerá, a

partir da próxima terça-feira (5), para Paço do Lumiar, Raposa e São José de Ribamar, além da capital maranhense. **Cidade R7**, 2020. Disponível em: https://noticias.r7.com/cidades/maranhao-decreta-lockdown-de-dez-dias-em-sao-luis-e-mais-tres-cidades-03052020. Acesso em: 5 abr. 2021.

PEREIRA, M. Ao. Internet e mobilização política: os movimentos sociais na era digital. **Anais do IV Encontro da Compolítica.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/03/Marcus-Abilio.pdf. Acesso em: 1 jul. 2020.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

PINSKY, J. **Cidadania e educação**. São Paulo: Contexto, 2013.

PINTO, Á. V. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PINTO, M. A. S. Evolução do direito público da cidadania. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**. v. 34, 2008. Disponível em: http://200.19.146.79/index.php/revistafadir/article/view/18322. Acesso em: 10 jul. 2020.

REIS, E. P. As ciências sociais e o *Bug* do milênio. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**., [S. L.], v. 14, n. 39, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n39/1719.pdf. Acesso em: 1 jul. 2020.

REZENDE FILHO, C. B.; CÂMARA NETO, I. A. A evolução do conceito de cidadania. **Revista de Ciência**., [S. L.], v. 1, n. 2. Disponível em: http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/aevolucao-N2-2001.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

REZENDE, J. M. Epidemia, endemia, pandemia. Epidemiologia. **Revista de Patologia Tropical.,** [S. L.], v. 27, n. 1, 1998. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/iptsp/article/download/17199/10371/. Acesso em: 5 jul. 2020.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: A organização escolar. São Paulo. Cortez: Editores Associados, 1989.

RIBEIRO, M. L. S. **Introdução da História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 18ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, M. L. S. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Revista educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a09v27n94.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.

ROJO, R. **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583. Acesso em: 21 abr. 2021.

SANTOS, D. R.; BASTOS, B. R.; GABRIEL, J. B. Vendas no varejo (via internet) no Brasil antes e depois da popularização dos smartphones. **Brasilian Applied Science Review**., [S. L.], v. 2, n. 5, 2018.

Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BASR/article/view/543. Acesso em: 5 ago. 2020.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. **As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Apresentado na sessão de Comunicações em História da Educação do HISTEDBR, na Faculdade de Educação – UNICAMP, 2005.

SAVIANI, D. **A lei da educação:** LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13ª ed. São Paulo: Editora: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias da pedagogia no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Editora: Autores Associados, 2018.

SCOTTINI, A. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa.** Blumenau, SC: Todo Livro Editora, 2017.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVEIRA, S. A. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. *In*: HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Políticas públicas & inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, EDUFBA, 2008.

SIMÃO, J. P. S. *et al*. Utilização de Experimentação Remota Móvel no Ensino Médio. **Renote - Novas Tecnologias na Educação**., [S. L.]., v. 11. n.1 Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/41701/26452. Acesso em: 5 ago. 2020.

SOBRAL, F. A. F. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? **Revista Perspectiva.,** São Paulo, v.14, n. 1, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9797.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOUSA, G. R.; BORGES, E. M.; COLPAS, R. D. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais – revista multidisciplinar.** Salvador, v. 5 n. 1, 2020. Disponível em: http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8883. Acesso em: 5 ago. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAROUCO, F. A metrópole comunicacional e a popularização dos Apps para dispositivos móveis. **Anais do V Sipecom**.,2013. Disponível em: http://coral.ufsm.br/sipecom/2013/wp-content/uploads/gravity_forms/1-997169d8a192ed05af1de5bcf3ac7daa/2013/09/A-metropole-comunicacional-o-e-a-popularizacao-dos-apps.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.

TOSCANO, M. **Introdução à sociologia educacional**. 14 ed. Petrópolis: RJ: Vozes: 2010.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Educação:** um tesouro a descobrir. Tradução José Carlos Eufrázio. 7ª ed. Revisada. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, 2012.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Latest articles**, 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedadecivil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma. Acesso em: 22 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA. **Portaria GR N° 190/2020-MR**. São Luís, 2020a. Disponível em: http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/mYeCbUYLMGx8sQp.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA. **Nota Oficial:** UFMA diante da situação do COVID-19. São Luís, 2020b. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=55882. Acesso em: 14 maio 2021.

VEIGA, I. P. A. **A prática do professor de didática**. 2ª ed. Campinas, SP: Papiros, 1992.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve. Revista Semestral Autogestionária.**, [S. L.], n. 20, pp. 121-135, 2011. Disponível em: http://ken.pucsp.br/verve/article/view/14886/11118. Acesso em: 22 jul. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

WESTBROOK, R. B. **Jhon Dewey**. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR QUE MANTIVERAM AS ATIVIDADES EM MODALIDADE REMOTA DURANTE A PANDEMIA

1 Qual o nível da educação e o ano de ensino que você atua?

2 Em que mês iniciaram as aulas em modalidade remota com suas turmas? Como você foi comunicado(a)?

3 Por parte da gestão da Instituição de ensino que você trabalha, lhe foi dado algum apoio no que se refere aos recursos materiais para o desenvolvimento do seu trabalho remoto?

4 Antes da pandemia, em sua casa já tinha internet, computador, *smartphone* ou outro aparelho eletrônico?

5 Através de qual aparelho eletrônico você ministra suas aulas?

6 Como funciona a relação com os alunos no modelo remoto? Você utiliza algum aplicativo? Você consegue alcançar seus objetivos de ensino?

7 Quais as principais dificuldades que você pode destacar nesta nova forma de ministrar aulas?

8 Durante as aulas, quais os principais entraves que limitam o bom desempenho das atividades remotas?

9 Houve algum dia, entre estes, em que as aulas estão ocorrendo remotamente, que por algum motivo você não conseguiu desenvolver suas atividades? Se sim, o que houve?

10 Você consegue destacar pontos positivos nesta modalidade de ensino? Quais?

11 No tocante aos seus alunos, quais as maiores dificuldades que você percebe enfrentados por eles para assistir às aulas?

12 Quantos alunos, em geral, possuem suas turmas presenciais e quantos alunos estão assistindo às aulas na modalidade remota?

13 Quais são as suas perspectivas e considerações acerca da modalidade remota, utilizada atualmente, durante este período de pandemia?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR QUE MANTIVERAM AS ATIVIDADES EM MODALIDADE REMOTA DURANTE A PANDEMIA

1 Em que mês iniciaram suas aulas em modalidade remota? Como você foi comunicado(a)?

2 Por parte da gestão da Instituição de ensino que você estuda, lhe foi dado algum apoio no que se refere aos recursos materiais para o desenvolvimento das suas atividades acadêmicas?

3 Antes da pandemia, em sua casa já tinha internet, computador, *smartphone* ou outro aparelho para que lhe permitissem assistir às aulas *on-line*?

4 Através de qual aparelho eletrônico você assiste aula?

5 Como funcionam as aulas em modalidade remota? Algum aplicativo?

6 Quais as principais dificuldades que você pode destacar nesta nova forma assistir às aulas?

7 Durante as aulas, quais os principais entraves que limitam a sua aprendizagem?

8 Houve algum dia no qual você não conseguiu assistir às aulas? Se sim, o que houve?

9 Você consegue destacar pontos positivos nesta modalidade de ensino? Quais?

10 Quais são as suas perspectivas e considerações acerca da modalidade remota, utilizada atualmente, durante este período de pandemia? Como você avalia?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE NÃO MANTIVERAM AS ATIVIDADES ESCOLARES DURANTE A PANDEMIA

1 Como ocorreu a comunicação acerca da paralisação das aulas?

2 Quando foi que iniciou a paralisação das aulas? Tem alguma previsão de volta? O que diz a gestão?

3 Foi proposta alguma reunião com pais para falar sobre as aulas e a sua interrupção?

4 Na sua casa tem computador, celulares e internet? Se fosse determinada a volta de forma remota, você teria suporte para assistir aulas?

5 Como você se sente estando em casa sem estudar?

6 Você conhece algum colega que estuda em modalidade remota? O que acha dessa forma de ensino?

7 Se você pudesse enviar um pedido a uma autoridade, nesse cenário de pandemia responsável pela educação na Cidade, a respeito da sua escola e de suas aulas, o que você diria?

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "**A ERA DIGITAL ALCANÇOU A TODOS? Uma discussão sobre inclusão e exclusão na educação brasileira em tempos de pandemia**", sob a responsabilidade do aluno regularmente matriculado no curso de Pós-Graduação em Educação da UNILOGOS. Nesta pesquisa buscam-se investigar quais as perspectivas relacionadas à modalidade remota de ensino que foi adotada durante pandemia de Covid-19 no Brasil. Investigam também o acesso às tecnologias por parte da Comunidade Escolar e Acadêmica em São Luís - MA. Na sua participação, você contribuirá para a investigação e análise referentes ao objetivo da pesquisa. Quando da publicação dos resultados desta pesquisa, a sua identidade será preservada, e esta pesquisa não lhe acarretará nenhum ônus, tampouco lhe renderá lucros financeiros. Portanto, a sua participação não lhe oferecerá riscos e nem benefícios financeiros. Informamos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação.

São Luís, __ de junho de 2020

Eu, ___________________________ aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Pesquisador: ____

SOBRE O AUTOR

ALEXANDRE MOURA LIMA NETO - Mestre em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão (PGCult- UFMA), vinculado a Linha Cultura, Educação e Tecnologia. Doutorando em Ciências Jurídicas e Sociais, com enfoque em Direito Canônico, pela Universidad del Museo Social Argentino. Graduado em DIREITO pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Latino Americana de Educação (2015). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - CAPEM. Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Especialização em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Latino Americana de Educação - FLATED. Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Libras pela Faculdade Superior de Ensino PROGRAMUS-ISEPRO. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Culturas e Identidades – UFMA. Membro do Núcleo de Estudos em Direito Sanitário (NEDISA/UFMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Patrimônio Cultural (GEPAC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA). Professor Pesquisador no Projeto de Extensão e Formação Continuada de Professores para a Educação Básica: Projetos de Vida da UFMA. Professor universitário possui experiência na área de Direito Público e Privado (Direito Penal, Processo Penal e Processo Civil, Eleitoral, Ambiental, Direito Empresarial e Consumidor); Educação Especial e Inclusiva; Libras; Didática; Fundamentos da Educação, principalmente no tocante à Educação Especial Inclusiva e Gestão da Educação Básica.

A ERA DIGITAL ALCANÇOU A TODOS?

Uma discussão sobre inclusão e exclusão na educação brasileira em tempos de pandemia



www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022

A ERA DIGITAL ALCANÇOU A TODOS?

Uma discussão sobre inclusão e exclusão na educação brasileira em tempos de pandemia



www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022